PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 9 | 1 MAJA 1934 | ROK XIII

PSYCHOLOGJA DZIECKA WIEJSKIEGO, JEJ „KRYTYCY" I „OBROŃCY".

(W odpowiedzi p. Z. Nowakowskiemu i p. dr. St. Fryczowi.)

...„Względy budżetowe i konieczne oszczędności — pisze p. Z. Nowakowski — nie pozwalają chwilowo rozbudować szkoły wiejskiej, ale niech nikt nie rzuca ideowych czy psychologicznych fundamentów pod te właśnie oszczędności. To zbyteczne! Równie, jak w tym jedynym wypadku (?) zbędna jest pochwała programu szkolnego, który z konieczności smutnej stał się, jak pisze jeden z autorów broszury: „W obronie szkoły demokratycznej" systemem... sit, utrudniających dziecku wiejskiemu przedostanie się do wyższych szkół (!!! sic! ???). A dziecko chłopskie chce się uczyć"...

Tak rozumie i ocenia p. Z. Nowakowski wartość reformy szkolnej i olbrzymich prac Min. W. R. i O. P., zmierzających do tego, by programom szkolnym polskim dać:

1) jak najbardziej pogłębione wychowawczo-ideologiczne podłoże;
2) dostosować je do psychiki dziecka, co przecież jest naczelnem hasłem stulecia dziecka, w którem żyjemy.

Nowy program szkolny, program ze względów na swe walory wychowawcze i podstawy psychologiczne (mimo pewnych braków), tak piękny i budzący podziw Europy dla swych założeń podstawowych, uważa p. Z. Nowakowski za system sit, utrudniających dziecku wiejskiemu przedostanie się do wyższych szkół... (Sic!)

Jest to fakt bardzo smutny. P. Nowakowski przecież należy do ludzi inteligentnych, ludzi, którzy mogliby i dla tego programu i dla szkoły dokonać niejednej twórczej pracy. A jeśli on tak patrzy na prace nad nowym programem, to cóż sądzi o nich ogół?

Rozżalony i oburzony tem wszystkiem, wysuwa p. Nowakowski pod adresem dr. Jana Kuchty ciężki zarzut, że rzuca psychologiczne fundamenty pod szkolne oszczędności...

Otóż tak nie jest. Oparcie programów o podstawy psychologiczne i o środowisko dziecka, to najsilniejsza tendencja współczesnej psychologji, pedagogiki i dydaktyki, to postulat tak wielki i wartościowy, że raczej uznanie należy się tym, którzy hasło oparcia o nie programów wysunęli. Przytem programy o psychologiczne i środowiskowe (miejskie, wiejskie itp.) podstawy oparte, to zupełnie programy nie tańsze (jakże grubo p. Nowakowski się myli!), to programy, zupełnie nie zamykające dziecku wiejskiemu drogi do szkół wyższych, ale wprost przeciwnie ułatwiające w wysokim stopniu jego rozwój duchowy i pęd do szkół wyższych, bo do psychiki dzieciaka i jego otoczenia dostosowane.

Przytem mogę zapewnić p. Nowakowskiego, że takiej roli, jak tworzenie ideologicznych i psychologicznych podstaw pod ...„szkolne oszczędności i zamykanie dziecku wiejskiemu drogi do szkół wyższych dr. Kuchta nie podjąłby się"..., co mu publicznie oświadcza, dodając, że „za ...daleko się posunął w swych insynuacjach stanowczo!!..."

By teraz znienawidzonemu „źródłu" insynuowanych dążeń dokuczyć, by go „zgnębić", rozpoczyna p. dr. Nowakowski atak na autora, atak zarówno mało subtelny w treści, jak niewybredny w formie.

Autorowi, który od lat głosi na kursach wychowawczych Min. W. R. i O. P. w całej Polsce hasła ukochania dziecka, postawy wychowawczej w stosunku do niego jak najserdeczniejszej, który pierwszy wystąpił nawet w obronie „dziecka ulicy" (por. dr. J. Kuchta: *Dziecko-włóczęga*, Kraków 1928 i Warszawa 1933), zarzuca p. Nowakowski, że w *Psychologji dziecka wiejskiego* ...robi z dziecka wiejskiego bydlę... dla celów, jak wyżej.

Otóż tego już trochę za dużo! Szanującemu się autorowi to zupełnie nie wypada. Można i ironizować..., ale idąc drogą prawdy. Tymczasem ludzie, czytający *Psychologję dziecka wiejskiego*, ze zdumieniem, jak później sami stwierdzali ...i oburzeni konstatowali, że ta książka jest właśnie obroną dziecka wiejskiego, próbą przyjścia z pomocą nauczycielowi szkoły wiejskiej, który ma tyle ciężkiej pracy, a któremu nikt nie opracuje programów szkolnych, dostosowanych do środowiska wiejskiego, „przyrodniczego" zasadniczo, do psychiki dziecka

wiejskiego, równowartościowej z psychiką miejskiego, ale jakościowo innej, programu zajęć cichych, który musi potrafić ułożyć każdy nauczyciel, ale którego do r. 1934 nie potrafiły ułożyć nawet władze szkolne!!...

W dziwny też sposób powyrywał p. Nowakowski „cytaty" z tej książki i poprzekręcał myśli autora, wprowadzając w błąd czytelnika feljetonu, np.:

Według p. Z. Nowakowskiego dziecko wiejskie w tej książce ...„to kretyn, bydlę". Według książki... sprawa atoli przedstawia się wprost przeciwnie. Cytuję dosłownie z *Psychologji dziecka wiejskiego*, str. 54:

...Wiele „wad" zarzuca się jednak dziecku wiejskiemu niesłusznie.

Nie jest ono naprawdę „niemądre". „Niemądre" jest chyba w oczach tego, kto nie rozumie, że ono myśleć umie tylko konkretnie, że operuje w myśleniu wyłącznie elementami z bezpośredniego otoczenia, że myśli powoli i że logika jego jest swoista i sprzeczna z logiką teoretyczną. Wyrażanie przez nie swych myśli językiem prostym, potocznym, różnym od szkolnego, nie dowodzi także jeszcze głupoty — chociaż i z tego powodu zarzuca się ją dziecku wsi.

Nie jest i zbyt „ograniczone" i „jednostronne", chociaż nie przekracza zasięgu pojęć życia wiejskiego i wiejskich spraw i nastrojów. Jest to wyłącznie bowiem konieczne następstwo faktu, iż zamknięto je bezapelacyjnie w jednostronnem środowisku.

Nieokrzesanem i prostackiem nazwać go także nie można. Nie powinien do tego bynajmniej służyć za podstawę fakt, iż jest bezpośrednie, szczere, żywiołowe i żyje jednostronną zbyt może moralnością swego wiejskiego otoczenia.

Rzadko także są dzieci wiejskie zbyt uparte. Są raczej powolne, wytrwałe, stanowcze, za bardzo może konsekwentne w swych poglądach.

Że przeciętne dziecko wiejskie wkońcu nie posiada wyraźnie zarysowanej indywidualności, że jest naogół tak „bezbarwne", tak podobne do wszystkich innych, tak „bez wyrazu", — że nie wyróżnia się z masy, żyje wyłącznie poglądami własnego środowiska, nie odważa się mieć własnego zdania, że przeciwstawia się wszelkim nowościom — to nie jego wina. Jego zadatków indywidualnych nie było wprost komu wyzwolić — oto jedyna przyczyna istniejącego stanu rzeczy...

Albo pisze p. Z. Nowakowski: ...„dziecko wiejskie nie chce czytać"... W książce odnośne miejsce brzmi na str. 43:

...Zainteresowania dziecka wiejskiego są najlepszem może odbiciem jego psychicznych odrębności. Dotyczą wyłącznie omal rzeczy i zdarzeń, mających miejsce w światku jego przeżyć. Są „praktyczno-życiowe", „codzienne", jeśli je tak określić można.

Tkwią i w nich coprawda ukryte ciekawe „momenty teoretyczne", tylko nie występują one w formie „czystej"; — ubrane są w „realne" kształty codziennych, obchodzących dziecko spraw. To właśnie swoiste „nastawienie" dziecka wsi (realizm i utylitaryzm) jest czemś bardzo charakterystycznem dla jego zainteresowań. (Dziecko chce umieć np. czytać, by przeczytać książkę do modlenia, pismo z urzędu, list, gazetę.)

A dalej oburza p. Z. Nowakowskiego wyraz „zahamowanie". W książce odnośne miejsce wygląda tak (str. 30—31):

Dziecko, które zasadniczo czekać nie umie, — którego nagromadzona i przygotowana do impulsywnego czynu energja, jak najszybciej szuka ujścia w dziecięcych formach działania — w tych twardych wiejskich warunkach, często nie ma możności jej odpowiedniego wyładowania, natychmiastowej realizacji swych dziecięcych planów, zdobycia przedmiotów pożądanych, przyjemnego działania. Stąd powtarzające się ustawicznie silne zahamowanie u dziecka ze wsi (chcącego, jak każde dziecko, mieć wszystko zaraz, nastawiającego się na realizację całą parą, pełnym impulsem afektywnego pożądania) — przyczyny jego słabszego rozwoju uczuciowości...

A więc ciężka praca tylko ...od dziecięctwa — tłumi uczuciowość małego dzieciaka wsi i nic więcej; ...podczas gdy dziecko miejskie 7-letnie bawi się, ...wiejskie pracuje nad siły...

Wielu rzeczy p. Nowakowski nie rozumie, nie znając literatury psychologicznej i pedagogicznej, dotyczącej danych zagadnień. Jest dobrym feljetonistą, ...ale w psychologji się nie orjentuje..., czego zresztą nawet wymagać od niego nie można...

Nie może np. zrozumieć, ...„że dziecko wiejskie w dziedzinie językowej stoi niżej w rozwoju, jak (!?) miejskie"... Ależ tak jest w rzeczywistości. Zasób słownictwa dziecka wiejskiego musi być uboższy, — bo uboższa jest już gwara, którą mówi. Zresztą z dzieckiem miejskiem, które umie mówić o wszystkiem, mówią służba, koledzy, sąsiedzi, nauczyciele, cały dzień, używając przytem różnych nazw, bo przychodzą z różnych ośrodków. A z dzieckiem wiejskiem, pracującem od świtu, kto wda się w rozmowę?... Czy pole, łąka?, — czy las?, — czy pastwisko?... One dostarczą wielu przeżyć, ale tego bogactwa wrażeń nie nazwą; stąd ubóstwo słownika dziecka wsi, trudność wypowiadania się. Tu też tkwi źródło twierdzenia na str. 46:

...„Dziecko wiejskie więcej wie, jak mówi — i jakby się to jakiemuś obserwatorowi z zewnątrz mogło wydawać. Dziecko miejskie więcej mówi,

jak wie. Dziecko wiejskie nie widzi wystaw okien, nie widzi przez okna swego domu tyle, ile dziecko miejskie...

Nad wyrobieniem językowem dziecka wiejskiego trzeba dużo usilniej pracować. Tylko — na wsi i w mieście ta praca podążać będzie innemi torami. W mieście musi się pustkę „słów“ dziecka napełnić treścią, — dziecku na wsi trzeba dać natomiast słowa i wyćwiczyć w ich używaniu.

Dziecko wiejskie wkońcu, mówiąc rodzinnym dialektem i gwarą dla wieku, w którym się znajduje „swoistą“, jest dziwnie „milczące”, gdy się z niem nie mówi jego własnym językiem, gdy się je zbyt wcześnie zmusza do posługiwania się językiem literackim, albo gdy się z niem nie mówi na temat rzeczy i zdarzeń, mających miejsce w światku jego przeżyć własnych.

Przykładów takich możnaby przytoczyć bardzo dużo!

Np. „Cudu nad Wisłą“ nie dokonały chyba 7—8-letnie (!!) dzieci, choćby genjalne... i choćby ze wsi! Nie służą też... zdaje się w wojsku...! Może się w nie bawią... tylko p. doktorze?... A, by je do Cudu wychować, musi nauczyciel ze wsi, o głodzie, lata całe, ciężko pracować! I wojsko też, choć później... trochę!

P. Z. Nowakowski nie zadowala się jednak tem wszystkiem. I tego mu za mało. Idąc za informacjami jakiejś „życzliwej duszy“, która go do napisania feljetonu popchnęła i uświadamiała (...„jak słyszałem“..., pisze p. Z. Nowakowski...), oczywiście w błąd go z rozmysłu wprowadzając, — zaczyna się zastanawiać, ...skąd pochodzi p. dr. Kuchta... itd.

Otóż to jest właśnie najbardziej smutne. Dr. Kuchta nie ze wsi, (na szczęście w tym wypadku) pochodzi — tylko ze Lwowa, z miasta w Małopolsce, ...z ojców i dziadów..., chociaż gdyby i ze wsi pochodził ...wcale nie wstydziłby się tego... i z jego książką nie miałoby to stanowczo nic wspólnego. Chyba, że tak p. doktorze — nieprawdaż? (...jak i wiele innych momentów, których autor *Przylądka dobrej nadziei* nie powinien był używać, jako środków w walce z przeciwnikiem, mając zapewne do dyspozycji ...środki szlachetniejsze i bardziej etyczne.) Feljeton... to nie „paszkwil“!

Nie chce także dr. Kuchta pańszczyzny. Zna chyba dobrze wartość kultury ludu wiejskiego, skoro właśnie na Uniwersytecie Jagiellońskim, i z tej dziedziny, zyskał nawet stopień doktora filozofji za prace nad nią (zob. Sprawozdania Polskiej Akademji Umiejętności 1929-30 r.). Zna ją chyba przeto nawet lepiej od p. Z. Nowakowskiego, niespecjalisty w tej dziedzinie. Dlatego

też dość naiwne i niepoważne wydawały mu się pouczenia i wskazówki bibljograficzne, dawane przez p. autora feljetonu, zwłaszcza, że w *Psychologji dziecka wiejskiego* pisze (str. 44):

W przeciwieństwie do zainteresowań teoretycznych u wielu dzieci ze wsi budzą się samorzutnie zainteresowania artystyczno-techniczne. Co więcej, znawcy wsi podkreślają pewne nasilenie uzdolnień artystycznych u dziatwy wiejskiej, zróżnicowanych, zależnie od okolic. Będą to u jednych zainteresowania muzyczne (Wołyń np.), u drugich zamiłowania do rysunku, budownictwa, rzeźby (Podhale), u innych taneczne, w związku ze sferą ruchową pozostające (Wileńskie), u innych teatralne, u innych wogóle do „konstruowania i majsterki". One to właśnie są tem cennem źródłem samorzutnego pędu duszy wieśniaczej, który rodzi sztukę ludową. Niektóre z nich nie występują „czynnie" w okresie dziecięctwa, tylko mają postać „bierną"; — czynną przybierają o wiele później.

Jaka szkoda, że p. N. nie zna naukowych źródeł Librachowej do charakterystyki *Dziecka wsi polskiej* (W-a 1934) str. 71, 245, 78, 75, 81, 45, poznałby nędzę życia biednego dziecka wsi — w całej pełni... dziecka nie z feljetonu!... — gdy chodzi o resztę zarzutów.

Przedstawiwszy to wszystko, — nie będę jednak rozstrzygał, czy p. dr. Z. Nowakowski postąpił tak, jak postępuje naukowiec lub pisarz niecodziennej miary, — czy nie zbyt igra z czcią ludzką! Niechaj to sam osądzi, skoro jest człowiekiem etyki... Ta „odpowiedzialność" wystarcza...

Słów jeszcze kilka chciałbym poświęcić obrońcy p. dr. St. Fryczowi w odpowiedzi na jego wątpliwości. Otóż nie zorjentował się w intencjach feljetonu!... Wszedł nadto w dziedzinę zupełnie sobie nieznaną omal, — jak się okazuje z jego wywodów, — dziedzinę, w której nigdy twórczo nie pracował, w której nie opanował bibljografji nawet, i nie poznał odnośnej pełnej literatury. Zresztą nie miał na to czasu, ani książek, których u nas bardzo trudno dostać (L'Houet'a, Springenschmida itp.). To też poniekąd tłumaczy fakt, że operuje tylko ogólnikami, frazesami, porównaniami, „wrażeniami" i nie posuwa sprawy badań nad psychologją dziecka wiejskiego ani kroku naprzód, niczego nowego, twórczego nie wnosząc.

A powinien był poprostu przejść zarzut za zarzutem, kiedy już chciał i uważał się na siłach, — brać się do rozstrzygnięcia sporu, — poznać literaturę, — zanalizować, jak się sprawa przed-

stawia w świetle badań autorów, na które się autor powoływał w *Psychologji dziecka wiejskiego*, a więc Sprangera, Springenschmida, L'Houeta, Bodego, Fuchsa, — z polskich Kaczyńskiej, Librachowej, Zawirskiej, — a byłby zobaczył, że autor objektywnie przedstawił ich poglądy *sine ira et studio*, może nawet bardzo silnie je łagodząc, — może nawet bardzo chcąc pogodzić sprzeczności, chociaż przy dzisiejszym stanie badań to jest niemożliwe, — chociaż dziś siłą rzeczy musi się iść na przedwczesne i zbyt niedojrzałe uogólnienia, — co we wstępie swej pracy dr. Kuchta wyraźnie podkreślił.

Przedstawienie stanu badań obecnych nad dzieckiem wiejskiem, nie mogło wypaść inaczej. Jest to dziedzina zbyt zaniedbana. A z tego, co jest — trzeba raz zdać sobie sprawę!

To też nic dziwnego, że psycholodzy-naukowcy, wiedząc o tem, nie mieli zastrzeżeń większych przeciw ich przedstawieniu, jakiego dokonał dr. Kuchta. A czytał je i prof. Uniw. Pozn. dr. St. Błachowski, autor pierwszej w Polsce pracy o psychologji rozwoju dziecka, streszczając nawet poglądy dr. Kuchty w *Encyklopedji wychowania* i prof. Uniw. Warsz. dr. St. Baley. Nie mieli zastrzeżeń poważniejszych, chociaż może, podobnie jak i dr. Kuchta zresztą, nie godzili się niejednokrotnie z metodą badań autorów, czy ich wynikami. To też na tem powinien był p. dr. Frycz według mego mniemania poprzestać, nie przeprowadziwszy w tej dziedzinie badań specjalnych, — co widać z jego uwag, niestety pozbawionych treści rzeczowej i niesłusznych — mojem zdaniem — zarzutów co do organiczności itp. Jednem słowem naukowość wywodów p. dr. Frycza jest w związku z tem dowodnie, wątpliwa.

Widać to np. z jego wniosków. Otóż z faktu, że dziecko wiejskie (8-, 11-letnie, bo o takiem jest u mnie w danem miejscu mowa) „umie robić z niczego piękne zabawki, kogutki, łuki, strzały"... itd. (*P. S.*, str. 267) wysnuwa wniosek, ...że po wsiach trzeba zakładać szkoły techniczne i rzemiosł artystycznych...(?) Wcale nie — mojem zdaniem — bo w tym wieku dziecko powinno chodzić jednak tylko do szkoły powszechnej ogólno-kształcącej, zgodnie z ustawą ustrojową, — a na szkoły techniczne ma czas

p o 14 latach życia. Jest to wniosek bardzo mało ostrożny. Zresztą i dziecko miejskie robi „kogutki“ itp. też!

Mój wniosek brzmiał tak: („Ataku“ na chłopów tam niema!)

...„Program szkoły powszechnej niżej zorganizowanej nie powinien być w żadnym wypadku „b e z d u s z n ą m e c h a n i c z n ą m i n j a t u r ą“ szkoły miejskiej siedmioklasowej. Nie powinien być ilościowo jedynie uboższy i mniejszy w porównaniu z nią. Przeciwnie, przy całej swej r ó w n o w a r t o ś c i o w o ś c i winien być jakościowo różny. Musi odpowiadać jakościowo r ó ż n e j p s y c h i c e d z i e c k a w s i i jego innym potrzebom życiowym, o d m i e n n e m u ś r o d o w i s k u, jakiem jest środowisko wiejskie.

W konsekwencji i organizacja pracy w szkole powszechnej niżej zorganizowanej nie powinna także bezmyślnie wzorować się na organizacji pracy w szkołach miejskich. Praca szkoły wiejskiej przebiega przecież w innych zupełnie warunkach (ciche zajęcia), pocóż więc utrudniać ją, kawałkując niemożliwie nauczanie na ćwierć i pół godzinki, wprowadzając za wielką ilość przedmiotów, klas itd. Kto wie, czy przy prostszej organizacji praca w szkole wiejskiej nie dałaby o wiele lepszych wyników końcowych, czy nie rozbudziłaby łatwiej pędu d o s a m o k s z t a ł c e n i a i s a m o w y c h o w a n i a, do pracy nad samym sobą i tendencję do ustawicznego doskonalenia się”.

Tak samo jest z rzekomą identycznością *Rozwoju psychicznego dziecka wiejskiego* z *Psychologją dziecka wiejskiego*. Pierwsza książeczka zawiera bowiem tylko opis rozwoju psychicznego dziecka wsi i ma stronic około 40, — druga zawiera część praktyczną nadto (stronic 104) dwa razy obszerniejszą, wyszła po rozejściu się pierwszej, — a dostosowując wyniki badań teoretycznych do pracy szkolnej („zajęcia ciche“, „wychowanie“), musiała mieć siłą rzeczy inny tytuł.

Badania polskie nad psychiką dziecka wiejskiego, — autor też uwzględnił. Obacz p. Kaczyńska w bibljografji. Nie odbiegają one jednak od niemieckich np., czy francuskich.

P. dr. Frycz zdaje się zbyt pospiesznie się wypowiedział w bardzo specjalnej dziedzinie, jaką jest psychologja dziecka wiejskiego, w dziedzinie, której n i e z n a ł dokładniej. Może zresztą nie wszystko, o czem pisał, było potrzebne do rzeczowej, psychologicznej analizy problemów, z psychiką dziecka wiejskiego związanych, — jednem słowem do rozstrzygnięć psychologicznych, — może też nie wszystko, co nadaje się do feljetonu, nadaje się i jest potrzebne do sumiennej, rzetelnej i ostrożnej analizy naukowej.

Lwów. Dr. Jan Kuchta.

WYJAŚNIENIE I ODPOWIEDŹ NA ODPOWIEDŹ.

Artykuł pt. „Autor książek o dziecku wiejskiem i jego zarzuciciele“ nie miał być i nie jest niczyją obroną, a tylko przedstawieniem „wyniku dochodzeń“, jak to Redakcja w swoim dopisku zaznaczyła, dochodzeń w sprawie osobliwej, gdyż z dwóch całkiem różnych stron wystąpiono w ten sam sposób przeciwko autorowi *Psychologji dziecka wiejskiego* i *Rozwoju psychicznego dziecka wiejskiego*. Oba wystąpienia bowiem mają znamię oburzenia na tle uczuć społecznych, obywatelskich i narodowych przeciwko autorowi, który (jak to wzburzonym zarzucicielom się wydawało) krzywdzi swojemi twierdzeniami dzieci wiejskie i działa rzekomo na szkodę ludu wiejskiego. Chodziło więc o wykrycie przyczyn takiego afektowego zareagowania na prace naukowe i stwierdzenie (na podstawie tego, co napisano), czy i w czem która ze stron postąpiła niewłaściwie lub zawiniła. Wyniki mojego rozpatrzenia materjału powinienem był przedstawić w formie suchego protokółu, ograniczając się ściśle do tego tylko, co w tym wypadku wykazać należało. Ale że napisałem artykuł zwikłany, jaką jest i sama sprawa, i że uwzględniłem wszystko, co owi zarzuciciele napisali, więc pod tym względem pobłądziłem ze swej strony.

Wyniki zaś moich rozważań w powyższym artykule, ujęte zwięźle i protokólarnie, powinny być pojmowane, jak następuje:

1. Autor, przeciwko któremu tak powstano, dał do tego powód przez to, iż swoim pracom nie nadał wszystkich niezbędnych znamion naukowości, wskutek czego wydały się one zarzucicielom wątpliwemi pod tym względem, a co zatem idzie, zawarte w nich twierdzenia, przez nich inkryminowane, odczuli jako dowolne oczernianie dzieci wiejskich, wypływające z tendencyj, jakie autorowi z tej racji przypisano.

2. Zarzuciciele wzburzyli się i rzucili się na autora ze swojemi insynuacjami wskutek tego, że nie potrafili, czy nie chcieli wziąć pod uwagę wszystkich orzeczeń autora, dotyczących dziecka wiejskiego, i zastanowić się nad tem. To byłoby powstrzymało ich od oburzeń, insynuacyj i przyczepek, a skierowało ich natomiast ku krytycznemu rozpatrzeniu całej treści i sposobu, w jaki autor napisał swoją pracę.

Bo w tej pracy b r a k jest właśnie następujących rzeczy:

1. Brak informacyj na początku, gdzie autor przedstawia tylko objektywnie poglądy innych uczonych a gdzie wypowiada swoje własne i na czem je opiera. Na których dziełach, wymienionych w wykazie odnośnej literatury, autor w tym wypadku polegał przedewszystkiem i przeważnie; bo samo ich wymienienie nie powiada jeszcze o tem, które z nich, w jakiej mierze i dlaczego zostały uznane za najlepsze źródła lub najbardziej miarodajne teksty, odnośne do danego zagadnienia.

2. Brak przypisków w tekscie, wymieniających dzieła, z których zostały przejęte twierdzenia, szczególnie ujemne; brak zaznaczenia ze strony autora, jakiem jest jego mniemanie o zastosowalności tych charakterystyk obcych do dzieci polskich.

3. Brak wiązania różnych przeciwnych twierdzeń, dotyczących funkcyj, władz, stanów psychicznych, postawy życiowej, nachyleń i odchyleń dziecka wiejskiego w stosunku do zajęć, osób itp., bo tego w pracy autora j e d n a k niema.

4. Brak zastrzeżeń, iż twierdzenia ryczałtowe, podane o psychice dziecka wiejskiego, są ogólnikami, które w rzeczywistości muszą być wielorako modyfikowane ze względu na różnice płci, środowiska domowego (dzieci gospodarzy, a dzieci robotników folwarcznych itp.), dzielnic polskich itp.

Tyle co do wyjaśnienia. A teraz odpowiedź na poszczególne punkty twierdzeń ze strony p. dr. Jana Kuchty, s k i e r o w a n y c h d o m n i e.

1. Ukryte intencje feljetonu inkryminowanego nie były wiadome ani mnie, ani redaktorowi *P. S.*

2. To, że ktoś sam czegoś nie stworzył, nie dowodzi wcale, żeby nie miał wiedzieć, jak dana rzecz stworzona być powinna, i jakie są w niej błędy, uchybienia itp. W danym wypadku dziedzina, o którą chodzi, jest mi znana w takiej mierze, żebym mógł osądzić, co i jak przynosi jakieś psychologiczne dzieło także i z zakresu psychologji rozwojowej. A któż może znać dzisiaj całą literaturę odnośną i opanować bibljografję w różnych językach, — słowem wiedzieć: „*Was die Leute heutzutage alles zusammengelesen und zusammengeschrieben haben*", jak się wyraził kiedyś pewien profesor uniwersytecki? I nie sądzę, iżby to

było rzeczywiście potrzebne. — A mam też i swoje pojmowanie twórczości.

3. Operowanie tylko „ogólnikami, frazesami, porównaniami i wrażeniami", na co p. dr. J. Kuchta nie podaje dowodów, nie jest moją właściwością.

4. Kwestja, czy autor *Psychologji dziecka wiejskiego* i *Rozwoju psychicznego dziecka wiejskiego* objektywnie, *sine ira et studio*, itd. przedstawił poglądy autorów, których wymienił w wykazie literatury (w tekscie powołuje się ledwie kilka razy), ta kwestja wcale w grę nie wchodziła; natomiast nie znalazłem właśnie usiłowań godzenia zasadniczych sprzeczności.

5. *Psychologja dziecka wiejskiego* i *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego* podają tylko orzeczenia, charakteryzujące środowisko i psychikę dziecka wiejskiego czyli wyniki badań, ale nie przedstawiają stanu obecnych badań nad dzieckiem wiejskiem, więc zastrzeżenie, iż owo przedstawienie „nie mogło wypaść inaczej!" — jako że „jest to dziedzina zbyt zaniedbana" nie dotyczy tych usterek w całokształcie pracy autora, jakie faktycznie w niej zachodzą.

6. Autorytety uznaję i szanuję, ale muszę też i sam myśleć i opierać się na własnem doświadczeniu.

7. Wniosek co do zakładania po wsiach szkół technicznych i rzemiosł artystycznych, jako mogący być wysnuty z orzeczeń autora, pojął tenże mylnie, jakobym ja proponował odrazu takie specjalne kształcenie dziecka wiejskiego bez przejścia jego przez szkołę powszechną.

8. Autor *Rozwoju psychicznego dziecka wiejskiego* i *Psychologji dziecka wiejskiego* obowiązany był, zdaniem mojem, zaznaczyć w tej drugiej książce, iż część jej psychologiczna jest przedrukiem z pierwszej. A tytuł należało w tym wypadku dostosować do tych programowych i metodycznych przydatków, jakie stanowią część I i III *Psychologji dziecka wiejskiego*.

9. Wymienionym przeze mnie, a przez autora odpowiedzi przytoczonym wymaganiom co do naukowości, nie sądzę, iżbym był ze swej strony uchybił, badając w danym wypadku tylko to, o czem powiedziałem w „wyjaśnieniu".

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

NA MARGINESIE PROGRAMU GEOGRAFJI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Przystępując do omawiania programu geografji, trzeba sobie zdać sprawę z roli i stosunku tejże do całości programów nauczania. Otóż stanowisko decydujące, jako przedmiotowi ogniskowemu, przyznają programy nauce języka polskiego. O ile więc geografja ma zadanie dostarczania wyobrażeń i krystalizowania pojęć z tej dziedziny, o tyle nauce języka polskiego przypada konieczność dostarczenia bogatego zasobu języka, aby nowo poznana treść mogła być właściwie wyrażona. Wogóle w myśl nowych programów gromadzenie materjału naukowego musi opierać się na zasadzie korelacji. Ośrodkiem będzie język polski, który dostarczy czytanek dla ilustracji i pogłębienia materjału każdemu przedmiotowi. Zasadę korelacji należy przestrzegać ze względu na psychologję strukturalną, wychowanie dzisiaj musi bowiem scalać poszczególne ogniwa procesu nauczania w całość. Rozpatrzenie pewnego faktu z każdej strony wpłynie dodatnio na ekonomję pracy ucznia i zbliży go do realnych zjawisk życia. Podział przedmiotów jest dla dzieci czemś sztucznem; dziecko nie może sobie poradzić z nieugrupowanym materjałem.

Dlatego też wyjściem i wiązadłem, spajającem wszystkie tematy w klasie V, jest: Polska i jej kultura; w kl. VI: Świat i rola Polski w nim; w kl. VII zaś: Polska rzeczywistość. Inną ważną zasadą nowych programów jest zasada bezpośredniego środowiska. Chodzi tu o to, by wprowadzić dzieci w dzień dzisiejszy i uwzględnić praktyczną stronę życia.

Geografja jest w materjale programowym przedmiotem wysoce kształcącym właśnie przez łatwość korelacji z innemi przedmiotami. Jest też nauką konkretną, musi się bowiem opierać na rzeczywistości — a więc na ziemi i człowieku.

Jakąż teraz rolę gra geografja na szczeblu pierwszym czteroletnim? W 7 roku życia dziecko wchodzi w okres t. zw. realizmu, zainteresowania jego zwracają się w tym czasie od iluzji i fantazji, którą sobie wyobraźnia stworzyła, do rzeczywistości objektywnej czyli do chęci poznania rzeczywistości. Dotychczasowy świat dziecka jest ciasny, ale jakże mu znany i bliski!

Szkoła dopiero wprowadza go w nowe światy, dlatego program od domu zaczyna i powoli prowadzi poza własne podwórko. Pogadanki geograficzne odgrywają tu raczej rolę pożytecznej rozrywki wśród pracy, nie bogaci się w nich właściwie wiadomości dziecka, lecz pokazuje, jak ma sobie uświadamiać i porządkować wrażenia wzrokowe, których dostarcza mu z zewnątrz bogaty świat. W kl. II geografją jest nauka o czasie, o jego podziale na godziny, doby, tygodnie, miesiące, pory roku — więc nauka o kalendarzu. — Dalej o bliskiem środowisku i o sposobach, jak się w niem orjentować. Obserwują tu dzieci najbliższe otoczenie szkoły i domu: grządkę, ogródek, ulicę, domy, kościół, łączkę, las. W III kl. prowadzenie lekcji musi zawierać w sobie dużo dynamiki. Nauczanie staje się tu bardziej metodyczne, praca coraz ściślejsza. Nauka o kalendarzu zmienia się w obserwacje meteorologiczne, zależne od warunków lokalnych. Tabela obserwacyj miesięcznych da tu obraz zmian w atmosferze i materjał porównawczy dla życia przyrody wśród pór roku.

Poznanie środowiska rozszerza się na własną osadę, czy miasto i jego okolicę. Program pomyślany jest oryginalnie po napisaniu listu do samych siebie, aby mieć pewność, że adres szkoły był dobry, wyjście na dziedziniec, aby tam orjentować się samodzielnie w stronach świata, w stosunkach przestrzennych, gdzie już ocenia się nie na oko, ale taśmą centymetrową i krokami. Z podwórza przechodzą dzieci na ulicę, poznają najważniejsze budynki, które są własnością prywatną, gminną czy też państwową. Wreszcie styka się dziecko z przyrodą, którą ma koło siebie. W dawnych programach bowiem uczyło się o tworach egzotyki, a nie miało czasu poznać drzewek, rosnących na swojem podwórku. Metodą pracy tutaj — to przechadzka i pogadanka, a w s z y s t k o to w r a m a c h ś r o d o w i s k a, co daje nauczycielowi pewną swobodę w wyborze.

W klasie IV zmienia się metoda: nauczyciel wyszukuje coś pośredniego między pogadanką a nauką systematyczną. Kurs nauki geografji rozpocząć należy od wycieczki geograficzno-przyrodniczej dla ujęcia krajobrazu, widzianego w pewnym całokształcie, dla obserwacji strumienia czy rzeki, rzeźby danego odcinka, lasów lub bagien. Spotykane zjawiska notuje się znakami topograficznemi, które pokazać należy przy oglądanych

przez dzieci objektach z pouczeniem, że są to skróty, których używa się, oszczędzając pisania. Wżywszy się tak w krajobraz, ze zrozumieniem będą uczniowie śledzić obrazy najpiękniejszych i najciekawszych krain Polski, które zaleca program. Przy opisie tych cykli używa nauczyciel ilustracyj, obrazów, epidjaskopu bez mapy, z opowiadaniem, jak w różnych warunkach żyją i pracują ich koledzy. W dalszym ciągu zapoznają się dzieci z planem i podziałką, przyczem stosuje się odczytywanie planu, poczem przychodzi dopiero zastosowanie tegoż do przechadzek po mieście. W dalszym ciągu następuje poznanie mapy powiatu i województwa (również tylko w formie planu) i wreszcie podróż po Polsce biegiem rzek, przyczem umiejscawia się krainy, poznane w pierwszem półroczu, a zarazem stosuje się często naukę o podziałce, kierunkach na mapach, znakach sieci wodnych, dróg i miast.

W kl. V rozpoczyna się realizowanie d r u g i e g o s z c z e b l a programowego, który jest rozszerzeniem i pogłębieniem pierwszego. Zmiana tylko taka, że na I szczeblu nauka geografji miała charakter epizodyczny czyli propedeutyczny, teraz staje się systematyczna, idzie w głąb przedmiotu. Prócz materjału geograficznego uczy się młodzież, jak posługiwać się notatnikiem i mapą. Zaznajamienie z mapą obejmuje tylko naukę pod względem przedstawienia rzeźby terenu przy pomocy poziomic. Uczeń uczy się tu czytania z mapy wysokości i na tej podstawie musi już sam umieć interpretować każdy odcinek mapy hypsometrycznej. Język symboliczny map rozwijać należy w tej klasie w całej pełni.

Naukę geografji o Polsce w klasie V zacząć się musi od zarysu ogólnego, który ułatwi zrozumienie zjawisk i zagadnień charakterystycznych dla danych krain. Cechy krain jak: rzeźba, wody, klimat, gęstość zaludnienia — to są elementy konieczne do poznania i do pochwycenia różnic w rozgraniczeniu krain. Przy opisie tych krain stosuje się formę podróży od miejsca szkoły do celu wycieczki, poznaje się środki lokomocji, odległość, czas jazdy i ceny jazdy. Podobnie i przy nauce o Europie. Naukę o krainach jak i o krajach Europy nie prowadzi się, jak dawniej systematycznym kursem, lecz podejmuje się tylko pewne charakterystyczne wątki dla danego obszaru.

Program dla klasy VI przedstawia w geografji dwa zasadnicze działy: najważniejsze, elementarne wiadomości o zjawiskach

na ziemi jako całości i opis regjonalny tych części lądów i oceanów, które dziś w gospodarce i kulturze świata odgrywają najważniejszą rolę i są związane ściśle z bytem i interesami Polski.

Opracowanie każdego kontynentu trzeba poprzedzić opisem ogólnym, wynikłym z interpretacji mapy co do zjawisk fizjograficznych. „Przegląd ogólny kontynentu należy ujmować obszernie, ułatwi to bowiem szczegółowy przegląd krain. Mając gruntowniejszą podbudowę dla zjawisk wspólnych większym obszarom, będzie można przy krainach poszczególnych zająć się tylko poznaniem ich charakterystycznych odrębności" — mówi program gimnazjum w uwagach dla klasy II, mając identyczny, chociaż na większą skalę zakrojony materjał. Uwaga ta i dla szkół powszechnych jest nie do odrzucenia. Elementy geografji ogólnej kontynentu są wprost niezbędne dla zrozumienia odmiennych warunków przyrodzonych w różnych szerokościach geograficznych, np. takie zagadnienie, jak: „Egipt — dar Nilu" bez zrozumienia zjawisk klimatycznych i hydrograficznych rozwiązane należycie być nie może.

W geografji regjonalnej poszczególnych kontynentów program nie gromadzi encyklopedycznie wiadomości, zarzuca dawną systematyczność, kolejność punktów, według których opisywało się poszczególne tereny, lecz wybiera pewne fragmenty, powiedzmy momenty, zasadniczo rozstrzygające o obliczu rozpatrywanego kraju. Przy tej selekcji wiadomości należy jednak pamiętać o ich umiejętnem powiązaniu, o spoidle, któreby tę rozsypankę zagadnień sprowadziło do zwartej całości. Pewne zjawiska, jak np. pustynie w Afryce, można ująć na tle światowem, szukając przyczyn powstania tychże, na wiadomościach o klimacie i o prądach morskich, rozpoznawać podobne zjawiska na innych kontynentach; usunie to mozaikowość wiadomości, związanych z jedną krainą. Jeżeli chodzi o rezultaty nauki tej w postaci, że tak powiem, namacalnej, widzialnej — to dobrzeby było z tych poszczególnych fragmentów geograficznych stworzyć jako całości atlasy, przedstawiające np. produkcje, gleby, rozmieszczenie bogactw mineralnych, centra polskie na szerokim świecie itd.

Mówiąc o r ó ż n i c a c h między dzisiaj a wczoraj w n a u c z a n i u g e o g r a f j i, to w nowych programach uderza przeniesienie całego ciężaru nauczania na stosunki gospodarcze i na rolę człowieka

w świecie, uwzględniając przytem bardzo szeroko emigrację Polaków. Szuka się więc miejsc ich kolonizacji, warunków bytu, zastanawia się nad ich przystosowaniem się do tych warunków, wytwórczością, rolą ich w tym świecie, korzyściami czy niekorzyściami, płynącemi dla Polski z osadnictwa. Na to program kładzie duży nacisk na tym stopniu nauczania. Elementy geografji ogólnej w tej klasie rozrzucone są w trzech skupieniach: 1) wulkanizm — przy omawianiu Włoch, 2) kształt ziemi, siatka geograficzna, ruchy ziemi i powstające przez to warunki klimatyczne, (dział ten poprzedza nauka o kontynentach), 3) ziemia w wszechświecie — jako naturalne zakończenie kursu o naszym globie.

Klasa VII — to zupełna odrębność w ujmowaniu zagadnień geograficznych. Postępowanie metodyczne musi być więc również odmienniejsze od kursów poprzednich. Zainteresowanie do danego zagadnienia obudza się tu lekturą estetyczną, a dalej z pomocą mapy, wykresu, ilustracji omawia się go z uczniami, poczem następuje wćwiczenie i utrwalenie wiadomości. Na tym poziomie nauczania główną rolę gra w y k r e s. A więc musi się tu stosować interpretację wykresu we wszelkich kombinacjach, zaznajamiać z grafiką tychże, oraz czytać choćby małowartościowe dla geografji wykresy z gazet, co ma za zadanie wprowadzenie młodzieży w życie codzienne. Cała nauka musi tu być jednak oparta na konkrecie, na realnej rzeczywistości, a więc wiadomościach o stosunkach gospodarczych Polski, o brakach i niedociągnięciach „polskiej rzeczywistości" na terenie europejskim i światowym przy pomocy ciągłych porównań i zestawień. Lekcje powinny być ilustrowane, o ile warunki pozwalają, wycieczkami społecznemi: na folwark, do leśniczówki, do fabryk, kopalń; należy nawiązywać korespondencje z instytucjami, interesującemi klasę, z emigrantami. Poznać targ, handel w jego najprostszych przejawach. Należy zbliżyć ucznia do aktualnych, współczesnych potrzeb kraju, pokazać wysiłek woli i pracy ludzkiej, by w służbie dla Państwa cały trud skierować ku utrwaleniu i rozwijaniu materjalnej i duchowej kultury Polski pracą, pomysłami i wynalazkami.

Chodziłoby może jeszcze o wydobycie zasadniczych różnic między staremi a nowemi programami. Otóż dawny program wyłączał geografję ogólną, której poświęcał całoroczny kurs; program nowy ustosunkował tę kwestję w ten sposób, że najważ-

niejsze jej fragmenty występują w różnych miejscach, w uszeregowaniu, zgodnem z potrzebami materjału nauczania, oraz etapami rozwoju dziecka. Taki wulkanizm np. omawiany jest przy kraju, gdzie odgrywa dominującą rolę, gdzie występuje w sposób klasyczny. Drugim takim poważnym odskokiem jest stosunek fizjografji do antropogeografji. Opracowanie zagadnień fizjograficznych skraca się do minimum, niezbędnego do zrozumienia wzajemnych związków, akcentując zato momenty antropogeograficzne, a więc rozważanie zjawisk natury fizycznej jest tylko środkiem do zrozumienia zawiłych problemów życia. Trzecią taką zasadniczą różnicą jest gospodarcze nachylenie programów. Dawne programy nastawione były idealistycznie i intelektualistycznie, podnosiły więcej poziom umysłowy i pogłębiały uczuciowość, dzisiaj zrywamy z izolacją szkoły od życia, wpajamy ideał ofiarnej pracy dla potęgi. Dlatego też zadaniem szkoły (a z przedmiotów przedewszystkiem geografji) jest uświadamianie o sprawach gospodarczych, uczenie myślenia gospodarczego, budzenie zdolności do krytycznej oceny przejawów życia. Nie wychowywać biernych intelektualistów, ale obywateli z czynną postawą do życia. Człowiek bowiem żyje o tyle, o ile pracuje, tworzy i zmienia rzeczywistość na lepsze; poza swą pracą nie istnieje. A geografji przypada niewątpliwie wychowanie młodzieży „w służbie życia“.

Poznań. Jadwiga Makosińska.

REGJONALIZM W NOWYCH PROGRAMACH DLA SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

Jednem z głównych założeń nowych programów jest uwzględnienie w szerokiej mierze „środowiska“, w którem młodzież nietylko wzrasta, ale pobiera naukę w szkole powszechnej, czy później do 18 roku życia na różnych kursach pobierać będzie. Na wstępie zastanówmy się pokrótce, co nazywamy środowiskiem.

Każda szkoła na ziemiach polskich znajduje się w jakiejś miejscowości, okolicy, (*regio* = okolica), a ta znajduje się w jednej z licznych ziem Polski, czyli, (jak program nazywa) „krain“ (patrz program do nauki geografji na oddz. V). „Krain“ tych nie można identyfikować z powiatami czy nawet województwami. Podział na powiaty czy województwa jest sztuczny,

często przypadkowy, a powstał z założeń administracyjnych lub politycznych.

Otóż badania psychologiczne, zapoczątkowane naprzód w Niemczech z końcem XIX w., a prowadzone metodą eksperymentalną, zapożyczoną z nauk przyrodniczych, wypróbowanych i pewnych, wykazały ponad wszelką wątpliwość ogromne różnice w rozwoju umysłowym, w strukturze psychicznej, w posiadanych już wyobrażeniach, pojęciach, w wydawanych sądach itd. u młodzieży szkolnej w tym samym wieku, tej samej miejscowości w różnej części państwa niemieckiego.

Badania psychologiczno-socjologiczne wykazały zaś związek między rozwojem umysłowym, psychiką itd. jako też zainteresowaniami, dążeniami, upodobaniami artystycznemi, kulturalnemi czy technicznemi badanego ucznia a środowiskiem (w ścisłem znaczeniu słowa), a ośrodkiem (w szerszem znaczeniu słowa), z którego pochodzi. Środowisko to czy ośrodek miał bardzo znaczny wpływ i na kształtowanie się charakteru młodzieży, którego kształceniem dalszem zajmują się i kościół i szkoła.

Badania te z natury rzeczy prowadzono pierwotnie w większych miastach t. j. tam, gdzie byli odpowiedni uczeni i laboratorja do psychologji eksperymentalnej.

Gdy później przeniesiono te badania i na młodzież szkół wiejskich, a wyniki badań porównano z pierwszemi, przekonano się, że istnieje jeszcze większa różnica na korzyść młodzieży miejskiej. Z porównań tych wypłynął jasno wniosek, że ten sam materjał naukowy, jednakowy, sztywny, rozciągający się na wszystkie szkoły w państwie, nie może być zastosowany bez szkody dla rozwoju intelektualnego jednej jak i drugiej młodzieży.

To było powodem do wyodrębnienia terenów: miast i wsi jako jednostek, w których kształcić się mieli przyszli obywatele państwa. Nadmienić wypada, że później dzięki usiłowaniom pewnych ugrupowań politycznych wyodrębniono jeszcze środowisko robotnicze, proletarjackie.

Wysnute wnioski z badań i porównań powyższych posłużyły na naukę, że szkoła w pracy swej wychowawczej i dydaktycznej musi się oprzeć na danem środowisku i zastosować swe poczynania do warunków lokalnych, poziomu kulturalnego, zainteresowań mieszkańców itd. Czyniąc to, zharmonizuje pracę swą z wysiłkami i

oddziaływać będzie na dane środowisko, podnosząc je na wyższy szczebel kultury duchowej i materjalnej. Zasadę, dotąd tylko teoretycznie głoszoną: *Non scholae sed vitae discimus* zrealizuje szkoła, spełni również i swą misję kulturalną.

Z założenia programowego uwzględnienia środowiska w nauczaniu wypływa drugie założenie i to w bezpośrednim związku z poprzedniem stojące. Znane ono jest w pedagogji pod nazwą pajdocentryzmu, a polega na tem, że osią wszelkich zainteresowań, prac, poczynań, wysiłków itd. jest tylko uczeń, jego swoista w każdem środowisku psychika, jego znajomość osób, rzeczy, stosunków itd. z najbliższego otoczenia itd. Do ucznia winny się stosować programy, metody nauczania itd., dla niego są nauczyciel, szkoła, pomoce naukowe, itd.

Dotąd było przeciwnie: zapominano często o uczniu.

Polska myśl pedagogiczna nietylko śledziła wyniki badań zagranicą: wstąpiła i sama na drogę badań.

Od szeregu lat ukazują się publikacje w tej materji*). W nich nietylko potwierdzono wyniki badań, ale udowodniono na podstawie faktów, że dziecko w swym rozwoju duchowym przyjmuje na swą wyłączną własność tylko te wartości, które odpowiadają jego skłonnościom, upodobaniom i zamiłowaniom. Jeżeli trafią one na odpowiednie warunki w otoczeniu, środowisku, rozwijają się należycie, bogacą treść duchową, pogłębiają życie umysłowe itd.

Polska nie przedstawia się jednolicie co do mieszkańców. „Krainy", o których wyżej mówiliśmy, wykazują nieraz wielkie różnice etniczne, kulturalne, społeczne itd. między sobą. Co było powodem do wytworzenia tych różnic, nie należy do niniejszego tematu. Konstatujemy sam fakt. Zwrócimy tylko szczególną uwagę na oświatę, jaka jest w tych środowiskach. Oświatę tę ilustruje ilość analfabetów. Nasilenie procentowe jest różne i tak: od 71% na Polesiu do 2,5% na Śląsku, malejący procent od Wschodu ku Zachodowi.

Z przedstawionego pokrótce materjału zorjentował się czytelnik dostatecznie, o co chodzi, mówiąc o środowisku w nauczaniu.

---

*) A. Woycicki: *Robotnik polski w życiu rodzinnem.* Warszawa 1922. Stan. Rychliński: *Badania środowiska społecznego.* Warszawa 1932, Dr. J. Kuchta: *Rozwój psychiczny dziecka miejskiego.* Tenże: *Dziecko włóczęga.* Warszawa 1933.

Teraz przystępujemy do właściwego tematu.

Programy, o których wyżej wspomnieliśmy, rozróżniają trzy środowiska: wsi, miasteczek i miast. Czynią to zupełnie słusznie. W Polsce na około 28 tys. szkół powszechnych istnieje 15 tys. szkół 1-kl., 6 tys. szkół 2-kl., 2 tys. szkół 3-kl., te szkoły są w różnych wioskach i wsiach. Następnie jest około 4 tys. szkół 4-kl., 5-kl. i 6-kl., a te znajdują się w większych wsiach lub miasteczkach. Reszta szkół — to pełne szkoły 7-kl. po miastach.

Już z tych liczb wynika, jak wielka różnolitość młodzieży pod względem rozwoju umysłowego gromadzi się po naszych szkołach, biorąc pod uwagę najbliższe otoczenie, z którego pochodzi.

Dalej programy stoją na gruncie pajdocentryzmu. W programie do nauczania języka polskiego w I oddz. czytamy: „Stopniowe i okolicznościowe wzbogacenie czynnego słownika dzieci", a to dziać się winno „na podstawie przeżyć i spostrzeżeń wprowadzanie nazw przedmiotów z najbliższego otoczenia". Jako tematy do ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu mają być „zdarzenia z życia dziecka w domu, poza domem i w szkole", a dalej „dostępne przejawy dla dziecka na drodze jego z domu do szkoły, w ogrodach, na placach" itd. Mówiąc o okresie przygotowawczym, koniecznym przed przystąpieniem do nauki czytania i pisania, poleca program użyć tak długiego czasu, którego trwanie „uzależnia się od stopnia dojrzałości dzieci, przychodzących do szkoły". Przy rozbudowaniu i rozłożeniu materjału, wskazanego w tematach, pozostawia program nauczycielowi zupełną swobodę, że „treść musi być dostosowana do środowiska, w jakiem się dziecko i szkoła znajdują; inna będzie na Śląsku, inna na Polesiu" itd. A więc program sam przykładowo podaje „regjony". Mamy ich w Polsce więcej. Poznaje te „krainy" czy „ziemie" młodzież na lekcjach geografji w wyższych oddziałach. W programie do nauczania języka polskiego w oddz. V czytamy: „Czytanie głośne i ciche wartościowych, do psychiki dziecka dostosowanych"...

Jak wiadomo, nie wszyscy mieszkańcy Polski mówią jednym i tem samym językiem. Każdy regjon, każda „kraina" posługuje się w życiu codziennem innemi wyrażeniami, zwrotami itd. Różnice te nie idą tak daleko, jak np. w Niemczech czy Francji, a jednak są bardzo widoczne. Dość przytoczyć np. Kurpia

i Podhalanina. Mowa ich nie jest niczem innem, jak tylko gwarą, narzeczem, dialektem.

Programy w związku z mówieniem polecają nauczycielowi „stopniowe i okolicznościowe wzbogacenie czynnego słownika dzieci, stopniowe i bardzo powolne przyzwyczajanie dzieci do zastępowania wyrazów i zwrotów gwarowych odpowiednikami z języka warstw wykształconych". Przy tem „wzbogaceniu" i „przyzwyczajaniu" nie powinien uczeń tracić „szacunku do gwary". Przez podkreślenie tego szacunku do gwary stanęły programy na wyżynie należytego zrozumienia i uszanowania odrębności gwarowych na ziemiach całej Polski.

W wskazówkach metodycznych programu do nauczania języka polskiego z r. 1920 czytamy: „Należy odróżnić jednak błędy językowe od wyrażeń gwarowych. Pierwsze muszą być tępione bezwzględnie i konsekwentnie, drugich nie można dopuszczać w nauce. Nie należy ich uważać za błędy językowe, skoro stanowią cząstkę bogactwa naszego języka. Natomiast trzeba dzieciom wytłumaczyć, że w szkole uczą się tego języka, z którego pomocą porozumieć się będą mogły ze wszystkimi swymi współrodakami i w którym pisane są książki polskie, że opanowanie tego języka jest obowiązkiem każdego Polaka, a jednocześnie jego koniecznością życiową". Takie zapatrywanie panowało w chwili wydania programów ministerjalnych.

Z porównania tych dwu tekstów widzimy ewolucję w ujęciu poglądów na wartość gwar ludowych. Pierwotnie nie należało ich dopuszczać w nauce, chociaż stanowiły cząstkę bogactwa języka polskiego; obecnie należy je „szanować" itd. A przecież w gwarach tych, których nie należało dopuszczać w nauce, powstały perły literatury polskiej pisarzy tej miary, co: Tetmajer, Kasprowicz, Zegadłowicz, Morcinek, Orkan i innych.

W wszystkich szkołach, znajdujących się w różnych ośrodkach, ma nauczyciel wzbogacać czynnie słownik młodzieży „odpowiednikami z języka warstw wykształconych". Co to jest ten język warstw wykształconych, na jakiem podłożu powstał, jaką ewolucję przechodził, z której części Polski się wywodzi itd., poruszał *P. S.* na łamach swojego pisma*). Tutaj tylko nadmie-

*) Patrz art. pt. „Gwary a język książkowy" Nr. 19, 1931, (Autor ten sam.)

nimy, że ten język sam był pierwotnie gwarą, bogacił się w ewolucji swej wyrażeniami innych gwar: dzieje się to dotąd.

Wzbogacanie czynnego słownika dzieci i przyzwyczajanie ich do zastępowania wyrazów i zwrotów gwarowych odpowiednikami z języka warstw wykształconych ma się odbywać nietylko na lekcjach języka polskiego. W wskazówkach metodycznych czytamy: „Aby nauczyć dzieci dobrej wymowy, musi nauczyciel być wzorem. W tym celu dba jak najusilniej o poprawność i czystość swej mowy i swego wysłowienia. Zasady tej przestrzega nietylko na lekcjach języka polskiego, lecz i na wszystkich innych, bo dziecko uczy się mówić przez cały czas swego pobytu w szkole. Nie krępuje jednak ich swobody wypowiadania się, każdej odpowiedzi wysłuchuje do końca, później dopiero prostuje błędy i żąda powtórzenia w formie poprawnej". W „Instrukcji" powiedziano: „Język polski jest przedmiotem ogniskowym o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych". W innem miejscu zaś: „Rozległa dziedzina, nosząca nazwę „język polski", obejmuje w szczególności pewne spostrzeżenia i wiadomości, przygotowujące do późniejszej nauki historji, geografji i nauki o przyrodzie".

Tem tłumaczy się umieszczenie w programach na pierwszem, dominującem miejscu zaraz po religji przedmiotu nauczania: język polski.

Z tematów, podanych w programach, a które nauczyciel ma przerabiać z młodzieżą różnych środowisk „w mówieniu, czytaniu i pisaniu" od pierwszego oddziału począwszy, można rozróżnić dwie grupy tychże: 1) bogacące umysł ucznia w treść materjalną, w wiedzę, zapoznające młodzież ze „światem rzeczywistym", 2) tematy „iluzyjne". Zasadnicza cecha pierwszych, to świat bezpośrednich przeżyć, spostrzeżeń, obserwacyj, które czerpie z najbliższego otoczenia t. j. w szkole, domu, najbliższej okolicy, na wycieczkach geograficznych itd. Wiemy z psychologji, czem w życiu każdego człowieka są uczucia, jak one powstają, potęgują się, jaki wpływ wywierają na naszą wolę itd. Kształcenie tych uczuć ma nastąpić przez opracowanie „tematów iluzyjnych". Tych tematów dostarczą: baśnie, bajki, legendy, podania danej miejscowości czy najbliższej okolicy, różne wierzenia, zwyczaje

i związane z niemi opowiadania w czasie świąt Bożego Narodzenia, Wielkiejnocy, Zielonych Świąt itd.

Program ministerjalny poleca uwzględnienie środowiska nietylko przy nauczaniu języka polskiego, ale przy nauczaniu wszystkich przedmiotów. Że tak jest, wystarczy przeczytać uważnie „materjał nauczania", „wyniki nauczania" i „uwagi" do każdego przedmiotu.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

CZYNNIK REGJONALNY W NOWYCH PROGRAMACH NAUKI SZKÓŁ POWSZ. III STOPNIA.

Każdy nauczyciel starać się winien poznać regjon, w którym znajduje się szkoła, poznać wszystkie właściwości jego, zwyczaje i obyczaje mieszkańców, miejscowości historyczne, miejsca pamiątkowe, dawne stroje i ubiory, właściwości językowe, a to dlatego, że znajomość regjonu najbliższego jest konieczna, jeżeli w sposób racjonalny prowadzić zamierza nauczanie. Znajomość ta w chwili bieżącej jest tem bardziej pożądana, gdyż nowy program nauki w szkołach powszechnych kładzie specjalny nacisk na uwzględnienie w nauczaniu czynnika regjonalnego.

Poniżej będę się starał sprecyzować stanowisko programu, dotyczące zagadnień regjonalizmu w związku z nauczaniem poszczególnych przedmiotów. Poprzednio jednak chciałbym zwrócić uwagę na pewne właściwości programu, wynikające z uwzględnienia w pracy szkolnej czynnika regjonalnego.

Jeżeli nauczyciel w pracy swej uwzględniać ma w większej niż dotychczas mierze zagadnienia regjonalne, trzeba mu zostawić dużą swobodę i dać możność dowolnego lub uzasadnionego doboru materjału naukowego. Program więc odznaczać się musi dużą elastycznością. „Drugą sprawą, którą należy rozważyć w związku z zagadnieniem elastyczności, jest regjonalizm, tj. uwzględnianie pierwiastków regjonalnych w danym regjonie i uwzględnianie ich wogóle przy nauce o polskiej kulturze współczesnej. Ponieważ takie problemy, jak „góralszczyzna", „Kurpie", „Kaszubi" itd. występują w jednych regjonach jako pierwiastek lokalny, w innych jako przedmiot badania autopsyj-

nego (przy organizowaniu wycieczek krajoznawczych), wreszcie w innych — jako element egzotyczny, daleki, nie można zagadnienia regjonalizmu jednakowo traktować w całej Rzeczypospolitej.... I znowu tylko program elastyczny pozwoli na zdrowe i jasne potraktowanie tego problemu"*). Słuszne są wywody autora. Gdyby bowiem program nie odznaczał się elastycznością, żądanie uwzględniania pierwiastków regjonalnych nie byłoby życiowe, nie mogłoby być nigdy realizowane z tego właśnie powodu, że nauczyciel nie znalazłby czasu na właściwe potraktowanie ważnego tego problemu. Elastyczność i ramowość nowych programów spowodują, że w szkołach, w różnych częściach Polski rozmieszczonych, inny uwzględniać się będzie materjał naukowy, że nauka szkolna zapewni młodzieży odniesienie większych korzyści realnych tem bardziej, że program ma nastawienie wybitnie życiowo-praktyczne.

Żądania wykorzystania w nauczaniu i wychowywaniu pierwiastków regjonalnych przewija się poprzez programy wszystkich przedmiotów nauczania w szkole powszechnej jako myśl przewodnia.

Jakkolwiek więc w nauczaniu poszczególnych przedmiotów naukowych uwzględnić należy pierwiastki regjonalne, właśnie nauka języka polskiego najbardziej może nadaje się do regjonalistycznego ujęcia. Wszak podstawowy materjał tej nauki stanowią czytanki o przeróżnej treści: obrazujące współczesne i przeszłe życie narodu polskiego, mówiące o przyrodzie i geografji ojczystej, o zwyczajach, obrzędach, wierzeniach ludowych itd., słowem traktujące jego dzieje kulturalne we wszystkich przejawach. Program zaleca opracowywać starannie te właśnie tematy. Czytamy bowiem na str. 56:

„W klasie VII występują najwybitniejsze momenty z życia kulturalnego Polski w ciągu dziejów, tematy, związane z życiem w różnych regjonach Polski, oraz charakterystyka regjonu i środowiska, w którem szkoła się znajduje".

Na stronie zaś 29 program wymienia tematy, które należy uwzględnić, a mianowicie:

„Przejawy życia gospodarczego i kulturalnego w różnych regjonach Polski: kopalnie, fabryki, uprawy, instytucje oszczędnościowe i opieki społecznej, szkoły, czytelnie, domy ludowe, teatry, obyczaje, zajęcia, stroje itp. Najcenniejsze zabytki sztuki ludowej środowiska i regjonu".

---

*) *Praca Szkolna* nr. 10, 1933, str. 225. A. Litwin: „Zasady budowy nowych programów".

Tematów jest niezmiernie dużo i naprawdę dobrze znać trzeba swój regjon, aby sprostać wymaganiom programu.

Podaje jednocześnie program — chociaż jedynie ogólnikowo — postępowanie metodyczne: wpierw uczeń zdobyć musi ogólny obraz stosunków na terenie całej Polski. Dopiero bowiem na tle obrazu ogólnego nauczyciel przystąpić może do szczegółowego przeglądu poszczególnych regjonów, traktując szczegółowo własny.

Materjał naukowy nietylko klasy VII ująć należy regjonalistycznie. Pierwiastki te uwzględniać należy i w innych klasach, przerabiając ćwiczenia słownikowe, pisemne, gramatyczne i ortograficzne. Zwrócić tu pragnę uwagę na właściwe ustosunkowanie się do gwary. Program ujmuje sprawę tę następująco:

„Młodzież winna również uświadomić sobie uprawnienia gwary, jako języka pewnego regjonu i pogłębić stosunek do własnej gwary, o ile ona istnieje w danem środowisku" (str. 31).

Wpoić więc należy w młodzież cześć i poszanowanie dla gwary oraz przekonanie, że nie jest ona gorsza od języka literackiego, ani też śmieszna. Niezależnie jednak od tego, program radzi,

„by dzieci bardzo powoli, ale stopniowo przyzwyczajały się do zastępowania wyrazów i zwrotów gwarowych odpowiednikami z języka warstw wykształconych, nie tracąc jednak szacunku dla gwary" (str. 5).

Duże usługi oddać mogą wycieczki do środowisk, których ludność specjalnie dużo mówi gwarą.

Niezależnie jednak od usiłowań, jakie podejmie nauczyciel w związku z racjonalnem traktowaniem pierwiastków regjonalnych, stwierdzić należy, że całą sprawę tak skomplikowaną rozwiązać możnaby odrazu, mając regjonalne czytanki.

„Książki do nauki języka polskiego, przeznaczone dla szkół całego obszaru Polski, nie mogą w dostatecznej mierze uwzględniać zróżnicowanego materjału środowiskowego i regjonalnego. Aby więc wypełnić wymagania programu, który wyraźnie podkreśla znaczenie środowiska i regjonu, powinien nauczyciel uwzględniać czerpany stamtąd materjał w różnych ćwiczeniach przy każdej nadarzającej się sposobności" (str. 59).

Brak więc właściwych czytanek regjonalnych wypełnić winna przedewszystkiem regjonalnie rozłożona lektura domowa. Niestety, nie wszystkie regjony poszczycić się mogą odpowiednią do poziomu umysłowego dzieci dostosowaną lekturą. Z tego powodu pragnąłbym na tem miejscu pod adresem „Bibljoteki Szkoły Powszechnej" wypowiedzieć życzenie, by sprawą regjonalnej

lektury domowej zainteresowała się bliżej i po zebraniu odpowiedniego materjału przystąpiła do wydawania tanich, a celowo dobranych tomików.

Nie mniej dobitnie program podkreśla konieczność regjonalnego ujęcia materjału naukowego na lekcjach historji. Wspomniałem o tem, omawiając realizację programu historji w klasie piątej szkoły powszechnej*). Śmiało powiedzieć można, że bez znajomości historji własnego środowiska i regjonu nie może być w obecnych warunkach mowy o racjonalnem nauczaniu historji w szkole powszechnej. Zabytki bowiem środowiska oraz regjonu stanowią punkt wyjścia nauczania i wiążą się ściśle z tematami z dziejów ogólnych Polski. Program ujmuje to następująco:

„Wiadomości z dziejów lokalnych i regjonalnych winny być wiązane z tematami z dziejów ogólnych Polski i rozbudowywane w zależności od terenu“ (str. 14).

W uwagach metodycznych (w. p., str. 5) program wymienia poszczególne punkty, które winny być rozbudowane. Mam wrażenie, że program nauki historji najlepiej rozwiązuje trudny problemat dostosowania całego materjału naukowego do wymagań regjonalnego ujęcia tematów, gdyż zostawia nauczycielowi do własnego uznania, które tematy w zależności od miejscowych warunków należy potraktować ogólniej, a które szczegółowiej. To nastawienie programu przyczyni się niewątpliwie do tego, że uczniowie więcej zainteresują się nauką historji, że nawet — w odpowiedni sposób zachęceni przez nauczyciela — zajmą się zbieraniem materjału, dotąd jeszcze nieopracowanego, często nieznanego badaczom, słowem, mogą oddać regjonaliście nieocenione usługi, docierając do źródeł, trudno dostępnych innym.

O walorach wychowawczych tak ujętej nauki nie potrzeba wspominać. Zanim bowiem w uczniu zrodzi się przywiązanie do kraju ojczystego, poczuć się musi członkiem mniejszej grupy społecznej, poznać jej potrzeby i dążenia, aby później stać się pełnowartościowym członkiem najwyżej zorganizowanej społeczności, jaką jest państwo.

Twórcy programu, polecając opieranie nauczania historji na pierwiastkach regjonalnych, wskazali i wykorzystali jedyną drogę,

*) por. *Przyj. Szkoły* nr. 13 z dnia 1 IX 1933 r.

wiodącą zdecydowanie do wychowania aktywnego i uświadomionego obywatela, wszechstronnie przygotowanego do spełniania swych obowiązków.

Nauka przyrody i geografji należą do rzędu tych przedmiotów naukowyeh, które bez trudności ująć się dadzą regjonalnie. Zadanie to ułatwi jeszcze specjalne nastawienie programów wymienionych przedmiotów. W klasach niższych bowiem oba przedmioty mają raczej charakter krajoznawczy, aniżeli systematycznej nauki. W związku z powyższem nauczyciel zorganizować musi szereg bliższych i dalszych wycieczek celem zgromadzenia odpowiedniego materjału spostrzeżeniowego, potrzebnego do przerobienia programem przewidzianych tematów. Tym sposobem uczeń zapozna się z najbliższą okolicą dokładnie. W związku bowiem z nauką innych przedmiotów również podejmuje się akcję wycieczkową. Nie ulega wątpliwości, że każda wycieczka musi być starannie przygotowana przez nauczyciela tak, aby jednorazowo uczniowie zaobserwować mogli możliwie najwięcej, by poznali przedewszystkiem najpiękniejsze zakątki swej okolicy. Osiągnie wtedy nauczyciel cel, ujęty w programie geografji (str. 27) następująco:

„Już w pierwszych latach nauczania, zwłaszcza w klasie III, dziecko, poznając teren najbliższej okolicy, głęboko przeżywa wrażenia, wiążące je z ziemią ojczystą. W czwartym roku nauczania geografja rozszerza w świadomości ucznia drobny świat jego ojcowizny do rozmiarów wielkiej ojczyzny, wzbogaca jego wiedzę poznaniem nowych krajobrazów Polski".

Zarówno więc w odniesieniu do przyrody jak i geografji poznanie regjonu, w którym znajduje się szkoła, stanowi punkt wyjścia poznania odleglejszych terenów, ich fauny i flory, mieszkańców, ich zajęć, zwyczajów i obyczajów. Ma więc uczeń możność porównywać na każdym kroku osobliwości swej najbliższej okolicy z osobliwościami innych krain, stwierdzać podobieństwa, zastanawiać się nad tem, co spowodowało różnice, i zaobserwować, jak inne warunki bytowania wpłynęły na wytworzenie się innego typu mieszkańców. Jeżeli w ten sposób pojmować będziemy swe zadania i starać się będziemy (na lekcjach przyrody i geografji) o jej realizowanie, możemy pewni być, że przyczynimy się do wytępienia dziś jeszcze pokutującego wśród dorosłych szkodliwego nad wyraz seperatyzmu i do wychowania obywateli, przywiązanych

gorąco do rodzinnego zakątka, znających jego piękności i starających się o ich zachowanie, nie zapominających przytem jednak o całości, o swej Ojczyźnie. Pamiętać oni będą, że pracować zawsze należy nietylko dla dobra tej garstki znajomych, mieszkających w najbliższej okolicy, ale i dla wszystkich tych, którzy tworzą tę dużą społeczność, nazwaną państwem. Program nauki przyrody radzi dążyć do zrealizowania tego w następujący sposób:

„Związek nauki o przyrodzie martwej z kulturą całej Polski należy uświadamiać uczniowi w dostępny sposób zapomocą wiązania odpowiednich zagadnień z pewnemi terenami Rzeczypospolitej oraz zapomocą podkreślania znaczenia dla Państwa każdej choćby pozornie najdrobniejszej, lecz rzetelnej pracy jednostki i zespołu" (str. 34).

Nie ulega wątpliwości, że takie nastawienie programu zmieni gruntownie sposób podejścia nauczyciela do tematów, a równocześnie przyczyni się do innego ustosunkowania się dziatwy do obu przedmiotów. Na lekcjach bowiem przyrody czy geografji nie będzie chodziło o wyliczenie części rośliny, nazw roślin, tworzących daną rodzinę, względnie nazw stolic i liczby ich mieszkańców, lecz o nasz stosunek, o stosunek uczniów do danego zagadnienia. Chodzić więc nam będzie (omawiając jakikolwiek temat) o stwierdzenie możliwie dużo związków, łączących nas z nim. I znów dużą rolę odgrywać w tem będzie znajomość swego regjonu; do wiadomości tych bowiem nauczyciel zawsze będzie zmuszony wracać i do nich nawiązywać.

Powyżej starałem się wykazać stosunek programów t. zw. przedmiotów ścisłych do zagadnień regjonalizmu oraz omówić walory wychowawcze regjonalnie ujętych tematów.

Nie ulega jednak wątpliwości, że ucząc t. zw. przedmiotów technicznych, nauczyciel znacznie częściej mieć będzie sposobność uwzględnienia w pracy swej pierwiastków regjonalnych, zapoznając uczniów z motywami, właściwemi danemu regjonowi, oraz wykorzystując piękno tych regjonalnych motywów przy każdej nadarzającej się sposobności. Ułatwia nauczycielowi realizowanie powyższego wybitnie praktyczne i życiowe nawskroś nastawienie programu. Ma to szczególne znaczenie dla ludności wiejskiej. Wiadomo nam przecież, że w ostatnich zwłaszcza czasach ludność wiejska porzuca np. piękne niejednokrotnie własne stroje, ubierając się w najgorszego gatunku tandetę miejską.

Należy temu przeciwdziałać. Słusznie dlatego program podkreśla, że:

„przy ozdabianiu bielizny i ubrania należy używać wzorów i ściegów jak najprostszych, a przy robotach dekoracyjnych dawać wzory, zakwalifikowane do użytku w szkołach. Należy zwrócić baczną uwagę na tradycję regjonalną tak co do kroju, jak i co do zdobienia bielizny i ubrania“ (str. 39).

„Wśród zabawek wystąpią przedmioty o charakterze regjonalnym, związane z kulturą plastyczną wsi i artystycznemi zainteresowaniami młodzieży wiejskiej” (str. 37).

Żądania programu są najzupełniej słuszne. Trzeba młodzież zapoznać przedewszystkiem z tem, czem pochwalić się może najbliższa okolica, najczęściej bowiem ona nie zna motywów artystycznych własnego regjonu, a zapoznawszy ją z niemi, warto wykazać piękno ich oraz zwrócić uwagę na znaczenie praktycznego wykorzystania ich w życiu codziennem. Jest to — m. zd. — jedyny środek, mogący skutecznie zapobiec szybkiemu zanikowi nietylko regjonalnych zwyczajów, ale i ubiorów.

Uwzględnianie pierwiastków regjonalnych w z a j ę c i a c h p r a k t y c z n y c h ma inne jeszcze znaczenie. Określa je program następująco:

„Do poznania i umiłowania polskiej kultury i zrozumienia, jak doniosłą rolę odgrywa ona dla wszystkich obywateli państwa polskiego, jako wspólna więź życia, ma się przyczyniać uwzględnianie tradycyj i zwyczajów miejscowych, regjonalnych i ogólno-polskich, przy wyborze tematów do wykonania. Utrzymywanie związku między pracą szkoły a obyczajami i kulturą plastyczną środowiska może ułatwić w przyszłości niejednemu z uczniów, zwłaszcza szkół wiejskich, swoistą twórczość w zakresie sztuki ludowej“ (str. 27—28).

Konieczność uwzględniania pierwiastków regjonalnych nie mniej silnie podkreśla program r y s u n k ó w. Na stronie 29 bowiem czytamy:

„Podczas uczęszczania dziecka do szkoły, zwłaszcza do klasy VI i VII, należy je zachęcać do pracy w granicach możliwości nad estetycznem urządzeniem i utrzymywaniem w ładzie i harmonji własnego mieszkania. W tym celu nauczyciel powinien stosować odpowiednie pokazy (ilustracje), pogadanki, dotyczące estetyki mieszkania, sprzętów, naczyń itd., zwalczając bierne naśladownictwo form obcych i wskazując wartości polskiej twórczości plastycznej, zwłaszcza twórczości danego regjonu. Zaznajomienie się z twórczością plastyczną, narodową i regjonalną winno objąć możliwie różnorodny zakres” (str. 29).

Reasumując powyższe wywody, stwierdzam: Nowe programy, będące wyrazem współczesnej myśli pedagogicznej, doceniają walory wychowawcze pracy szkolnej, opierającej się na podstawach regjonalnych, podkreślają w sposób jasny i dobitny konieczność wykorzystania pierwiastków regjonalych w nauczaniu i wychowaniu. Twórcy programu, zdając sobie sprawę z trudności, jakie w związku z tem nauczycielstwo będzie miało do zwalczenia, podają cały szereg cennych wskazówek metodycznych. Trudności, związane z regjonalną organizacją pracy szkolnej polegają na braku odpowiedniej lektury regjonalnej, odpowiednich pomocy naukowych oraz często na niedostatecznej znajomości regjonu.

Stąd rodzi się dużo palących potrzeb, mianowicie:

1) konieczność wszechstronnego i dokładnego opracowania poszczególnych regjonów; udział nauczycielstwa w pracach tych jest konieczny, a młodzieży szkolnej możliwy i pożądany;

2) wyniki tych prac winny być zebrane w specjalnych wypisach i oddanych do użytku młodzieży po cenie możliwie niskiej;

3) należałoby stworzyć szkolne muzea regjonalne w takich środowiskach, które umożliwiłyby młodzieży szkolnej zwiedzanie ich bez większych trudności.

Wobec znacznych trudności, uniemożliwiających zrealizowanie powyższych potrzeb z dnia na dzień, pracę rozpocząć należy od następujących usiłowań:

1) odpowiednia dekoracja klas i szkoły, uwzględniając przedewszystkiem motywy dekoracyjne regjonu oraz środowiska;

2) gromadzenie w czasie wycieczek oraz przechadzek pomocy naukowych oraz materjału spostrzeżeniowego, potrzebnego do omówienia poszczególnych tematów;

3) wykorzystanie miejscowych zwyczajów i obyczajów w widowiskach szkolnych (w miejsce zbyt szablonowo i pompatycznie urządzanych wieczornic);

4) dokształcanie nauczycielstwa w celu dokładniejszego poznania zagadnień regjonalizmu oraz przedewszystkiem własnego regjonu.

Poznań. Józef Menzel.

PRZEGLĄD GÓR, WYŻYN I NIZIN EUROPY.

(Lekcja geografji na oddz. V.)

1. Cel lekcji: Dać „uczniowi znajomość najniezbędniejszych, życiowo ważnych wiadomości geograficznych, dotyczących... Europy“.*)

2. Forma nauczania: erotematyczno-heurystyczna.

3. Pomoce naukowe: Mapy Europy (Romera i indukcyjna). Mapki Europy, zeszyty geograficzne z konturowemi mapkami Europy. Piaskownica.

* * *

Niedawno temu czytałem ciekawą książkę geograficzną, a w niej natrafiłem na takie pytanie: Co stałoby się z Europą, gdyby poziom wody w oceanie Atlantyckim podniósł się o 300 metrów? Kto z was odpowie na to pytanie? Wskaż na mapie tę część Europy, któraby wtedy została zatopiona. Poszukajcie w tej części miejsca najniższego. Gdzie ono leży? Jak jest oznaczone? Co przedstawia ten zielony kolor? Gdzie jeszcze mamy w Europie depresję? Przedstaw mi na piaskownicy, jak sobie wyobrażasz depresję. Jakim kolorem jest północna część Europy przedstawiona? Co ta barwa oznacza? Przypatrzcie się bliżej nizinom europejskim. Jakie widzisz odcienie w barwie zielonej? Wytłumacz ich znaczenie. Wskaż na mapie nizinę, dochodzącą do 150 m (300 m). W jakiej części Europy znajduje się nizina do 150 m? Co powiesz o nizinie w Europie wschodniej? Poznajmy teraz nazwy tych nizin. Jedną z nich już znacie. Wskaż nizinę Polski na mapie (uczniowie szukają jej na małych podręcznych mapkach). Ta nizina nie kończy się jednak na granicach Polski. Gdzie możemy zauważyć dalszy jej ciąg? Nietrudno więc powiedzieć, jak się nazywa nizina, leżąca na zachód od niziny Polskiej. A na wschód od niziny Polskiej? (Jeden uczeń zapisuje nowe terminy na tablicy.) Wskaż na mapie (reszta uczniów wskazuje na swoich mapkach) nizinę Niemiecką (Rosyjską czyli płytę Rosyjską). Nizina Niemiecka przechodzi na zachodzie w inną nizinę. Wskaż ją na mapie. Wymień jeszcze raz — wskazując na mapie — główne niziny Europy. Co one razem tworzą? Zwróćcie uwagę na szerokość

*) *Program nauki w publ. szk. powsz. III stopnia. Geografja.* 1933, str. 26.

niżu europejskiego. Jak się o tem możesz przekonać, że niż europejski się rozszerza ku wschodowi?

Przyjrzyjmy się teraz tym częściom Europy, które nie zostałyby zatopione, gdyby poziom wody w oceanie Atlantyckim podniósł się tylko o 300 m. Wskaż te części na mapie, które sterczałyby wówczas ponad zalaną częścią Europy. Kiedyby i one zostały zatopione? Dlaczego? Przypomnijcie sobie, co w Polsce leży na południu od niziny czyli krainy „wielkich dolin". I wyżyna Polski przechodzi na zachodzie w inną wyżynę. Wskaż wyżynę, z którą się wyżyna Polski łączy na zachodzie. Jak ją nazwiesz? Skąd wiesz, że to wyżyna? Jeśli się dobrze przypatrzycie barwom, to zauważycie w kolorze żółtym jeszcze inny odcień. Co ci mówią te ciemniejsze plamy? Tak, wyżyna Niemiecka jest gdzie niegdzie urozmaicona niewysokiemi górami, podobnie jak nasza wyżyna Polska. O czem myślę w tej chwili? Nazwy tych średnio wysokich gór niemieckich nie będziemy jednak dziś zapisywali. Zapamiętacie sobie raczej jeszcze jedną wyżynę europejską, z którą się łączy wyżyna Niemiecka na zachodzie. Wskaż wyżynę Francuską. Powtórz jeszcze raz nazwy poznanych głównych wyżyn w Europie.

Przeglądnijmy teraz resztę powierzchni Europy. Powiedzcie mi, co się w Polsce znajduje na południu od wyżyny lub średniogórza. Wskaż Karpaty na mapie. Narysuj je (reszta chłopców rysuje na mapkach konturowych) łukowato kolorową kredą na mapie (indukcyjnej). Karpaty łączą się z innemi pasmami górskiemi. Mianowicie na zachodzie? Wskażcie Alpy. Narysujcie je w zeszytach. Porównajcie wysokość Alp z Karpatami. Kto zna najwyższy szczyt w Alpach? (Piszę: Mont Blanc = Mą Blan) Odczytaj jego wysokość z mapy. Porównaj z najwyższemi szczytami w Tatrach. I Alpy się łączą z innemi górami, które dają nazwę południowym półwyspom Europy. Wymień te półwyspy i wytłumacz ich nazwy. Wskaż Apeniny (Pireneje). Zwróćcie uwagę na kierunki tych gór i oznaczcie je na mapkach. Porównajcie ich wysokość z Alpami (Tatrami) między sobą. Wróćmy do Alp i do gór, które stąd ciągną się równolegle do gór apenińskich. Jak się nazywa ta odnoga Alp? Narysujcie góry Dynarskie. Wytłumacz nazwę półwyspu, na którym się one znajdują. Wskaż Bałkan na mapie. Narysujcie go. Powtórz z pamięci

nazwy gór europejskich, które dotychczas poznałeś. Jaki kierunek mają te góry? Co o nich jeszcze możemy powiedzieć, patrząc na oddalenie jednego pasma górskiego od drugiego? Popatrzcie teraz na północ Europy. I tam góry dają nazwę półwyspowi. O jaki chodzi półwysep? Jakie tam się więc znajdują góry? Oznacz ich kierunek. Wskaż (narysuj) je. I wreszcie jeszcze musicie zapamiętać nazwę gór, leżących na wschodniej granicy Europy. Odczytaj ich nazwę. Wskaż góry uralskie. Narysuj je. Określ ich kierunek. Porównaj je z Alpami (innemi górami w Europie). Porównaj kierunek gór północnych z południowemi górami Europy.

Zwróćcie teraz uwagę na całą powierzchnię Europy. Co możesz powiedzieć o jej urozmaiceniu? Udowodnij, że powierzchnia Europy jest urozmaicona. Która część Europy jest więcej urozmaicona? Jaką spotkasz rzeźbę, idąc w Europie z północy na południe (ze wschodu na zachód) w tem (i innem) miejscu? O ile musi się podnieść poziom wody w oceanie Atlantyckim (w morzu Kaspijskiem itd.), by zalać wyżynę Francuską, (płytę Rosyjską), Apeniny itd.? O czem dzisiaj się uczyłeś? Napisz to na tablicy.

W domu narysujecie na drugiej mapce konturowej, jakby wyglądała Europa, gdyby jej powierzchnia zalana została do 1000 m.

Przeczytajcie w waszych książeczkach o górach, wyżynach i nizinach Europy i zapamiętajcie sobie nazwy, które tu ustaliliśmy.

Poznań. Marjan Boruszewski.

MŁODZIEŻ A TEGOROCZNE MIĘDZYNARODOWE ZAWODY LOTNICZE W POLSCE.

Lotnictwo polskie w ubiegłym roku odniosło wielkie triumfy o znaczeniu międzynarodowem. Bohaterski lot kpt. S. Skarżyńskiego na R. W. D. 5 przez Atlantyk południowy olśnił naszą Polonję, zamieszkałą w północnej i południowej Ameryce, dał wyraz tężyzny narodu polskiego. Zwycięstwo balonu „Kościuszko“, pilotowanego przez por. Hynka i Burzyńskiego w międzynarodowych zawodach balonów wolnych o puhar Gordon-Bennetta, miało nie mniejsze znaczenie.

Cała Polska przeżywała chwile entuzjazmu. Nic dziwnego, że wtargnął on też i w mury szkolne. Tak być powinno. Współczesność Polski winna mieć do klasy szkolnej,

do dzieci drogę otwartą. Tu właśnie — w wyrabianiu przeświadczenia, że nietylko dorównujemy, lecz że przodujemy między narodami — leży istota dobrze pojętego wychowania obywatelskiego.

Rok bieżący jest również wielkim rokiem dla lotnictwa polskiego:

Za zwycięstwo Żwirki i Wigury w Challenge'u*) 1932 r. organizujemy w Polsce Challenge 1934 r. Za zwycięstwo por. Hynka i Burzyńskiego odbędzie się u nas lot balonów wolnych o puhar Gordon-Bennetta.

Poprzednie nasze triumfy wyzyskała szkoła *post factum*. Nadchodzące zaś powinna już teraz wprowadzić w sferę zainteresowań dzieci.

Przygotowanie takie doskonale odpowiada duchowi nowego programu, którego zasadniczym ośrodkiem dla wszystkich stopni szkoły ogólnokształcącej jest „Polska i jej kultura" — przyczem termin „kultura" obejmuje również i współczesność.

Na tej również drodze — śledzenia przygotowań lotnictwa polskiego do tych wielkich zadań — najlepiej i najwdzięczniej zachęcimy dzieci do zakładania szkolnych kół L. O. P. P. Grosz każdy przez dziatwę złożony będzie jakgdyby jednym punktem więcej, osiągniętym przez polskiego lotnika w ogólnej konkurencji.

Już teraz, na kilka miesięcy przed temi wielkiemi zawodami, zainteresujemy dzieci przygotowaniami. Niechaj w korytarzu lub w świetlicy znajdzie się na „tablicy aktualności" mapa przyszłego Challenge'u. Niechaj wycinki z gazet, skrzętnie przez nauczycielstwo i dzieci zbierane a informujące o przygotowaniach, na tej tablicy się znajdą. Śledząc każdy nowy wysiłek, nauczą się dzieci cenić pracę organizacyjną i zrozumieją, że mrówcza praca, wysiłek konstruktorów, mozolny trening pilotów, wytrwałe poparcie społeczeństwa składają się dopiero na zwycięstwo. Trzeba również wskazać na przygotowania naszych sąsiadów, Niemców szczególnie.

Ma to wielkie walory wychowawcze i może być równie wdzięcznie wyzyskane w nauczaniu.

---

*) *Challenge* jest to słowo angielskie i znaczy dosłownie: *wyzwanie.*

W p r o w a d z e n i e w h i s t o r j ę tych imprez, mogą być opisy kpt. Skarżyńskiego i por. Burzyńskiego, pisane prostym, pięknym językiem, podane w swoim czasie w *Gazecie Polskiej*.

Dla unaocznienia powyższego przytaczam fragment.

„Notowałem w książce pokładowej: 2 IX godz. 13,39: wysokość 600 m. — 53 worki piasku — południowo-zachodni brzeg jeziora Michigan — kurs N 40 E. Godz. 21,35: wysokość 450 m. — 51 worków — jezioro Michigan — widzimy ciągle latarnię Lindberga w Chicago — piękny księżyc, kurs N 55 E — postanawiamy lecieć niżej, by odzyskać bardziej północny kurs — kładę się spać. Kapitan Hynek pisał: godz. 23,15: wysokość 50 m. — 50 worków — kurs N 30 E według kierunku fal na jeziorze — mamy „pasażera na gapę“, świerszcz siedzi gdzieś w fałdach powłoki i gra“...

...„Około godziny trzeciej nad ranem balon zrównoważył się na wysokości 5000 metrów. Zimno było dotkliwe. Obłoki zakryły już pół nieba nad nami, zagarnęły księżyc, który nam mile dotąd towarzyszył, pod nami rozpościerało się morze chmur. Cisza była zupełna. Nie spaliśmy wcale. Co chwila błyskawice targały nam nerwy. Siedzieliśmy cicho na naszych ławeczkach, trzymając w zębach ustniki aparatów tlenowych i obserwowaliśmy chmury, które zdawały się nam grozić swoim ładunkiem elektryczności. Chciały nas zmusić do opuszczenia wysokości, do lądowania; to były chmury naszych współzawodników, którzy też chcieli zawładnąć statuą Gordon-Bennetta... Była godzina czwarta rano, znajdowaliśmy się na 5600 m. Gdybyśmy zeszli na dół, szybsze chmury zagarnęłyby nas napewno.

Zatem do góry! Wyżej! Po zwycięstwo!

(*Gazeta Polska*, 18 paźdz. 1933 r.)

Opisy te można już czytać, począwszy od oddz. IV, niektóre fragmenty nawet wcześniej.

Jest tu wiele d o b r y c h p o d e j ś ć d o w s z y s t k i c h n i e m a l p r z e d m i o t ó w n a u c z a n i a. Ażeby rozumieć całe przygotowanie do tegorocznych zawodów, trzeba orjentować się w poprzednich. — Fragmenty cytowanych opisów mogą być traktowane jako c z y t a n k i. W związku z niemi poznać powinno dziecko wiele nowych słów; jest więc n a t u r a l n a, ż y c i o w a o k a z j a d o ć w i c z e ń s ł o w n i k o w y c h, do gromadzenia słów, związanych około jednego ośrodka: A tak właśnie rozumieć je należy, na co projekt programu języka polskiego zwraca uwagę na str. 40.

Jest tych słów dość dużo, są bądź rdzennie polskie, bądź obce, znaczenie ich powinno być przyswojone przez dzieci — i będzie przyswojone łatwo, bo związane jest z dynamiką bieżącego życia.

Oto niektóre: silnik, śmigło, podwozie, płozy, korkociąg, ślepy lot, lotki, start, pilot, obserwator, kabina, hangary, mechanik, P. I. M., itd.

Obok ćwiczeń słownikowych tematy powyższe są wdzięcznym materjałem do wypracowań piśmiennych dla oddziałów IV — VII. Przytem tematy mogą być związane bądź z poprzedniemi zwycięstwami, bądź ze znaczeniem L. O. P. P., bądź z rozwojem własnego szkolnego koła L. O. P. P., bądź też z przygotowaniami do tegorocznych imprez.

Ośrodek ten — jak już łatwo zauważyć — realizując postulat aktualizacji, jest także przykładem korelacji przedmiotów naukowych.

Ściśle bowiem łączy się z geografją, rachunkami, rysunkami, zajęciami praktycznemi — wiążąc opracowane fragmenty w jedną całość na języku polskim. Opracowanie trasy lotu poprzedniego i przyszłego Challenge'u na lekcjach geografji w oddz. V, VI nabierze rumieńca życiowego. Różne części świata — Europa, Afryka, różne państwa na trasie lotu, góry, rzeki, bagna poleskie, morze Śródziemne -- oto szlaki lotu.

W związku z lotem balonów wolnych — wyszukanie drogi balonu „Kościuszko" w Ameryce Północnej, zależność kierunku i szybkości od wiatrów tam wiejących, od wysokości balonu, przewidywanie drogi lotu balonów w Polsce na podstawie wiadomości o krajowych zawodach balonów wojskowych w Jabłonnie — oto wiele ciekawych tematów przy powtórzeniu partji materjału z geografji. Na lekcjach rachunków tworzenie zagadnień i zadań rachunkowych w związku z trasami lotów. Obliczenie na podstawie mapy trasy lotu poprzedniego Challenge'u i tegorocznego, porównanie ich długości — to tematy dla oddziałów VI i VII.

Obliczanie etapów poszczególnych, np. długość lotu na terenie ziem polskich — oto nowe zagadnienie. „Droga, prędkość, czas" — temat rachunkowy oddziału V-go — ma tu także wiele materjału. Wydajność silnika a zużycie paliwa, jako zaleta samolotu, może być uwzględnione w zagadnieniu typu:

Lotnik A na trasie lotu od Z do W zużył w ciągu a godzin b litrów benzyny, lotnik B na trasie od R do T zużył w ciągu c godzin d litrów benzyny. Litr benzyny kosztuje 75 gr. Ile zł kosztuje przelot 100 km na samolocie lotnika A, a ile na samolocie lotnika B? Jaką prędkość miał samolot lotnika A, a jaką prędkość samolot lotnika B?

W zadaniu tego typu wstawiamy liczby, miasta, nazwy z naszych imprez. Na podstawie mapy i skali oblicza się długość trasy i rozwiązuje zagadnienie.

Takich zagadnień i podobnych można zbudować wiele, co lepiej — same dzieci mogą je stawiać, biorąc rzeczywiste dane.

Na lekcjach rysunków możemy dawać tematy ilustracyjne na podstawie opisu, przeczytanego klasie. Takie wykorzystanie jest najwłaściwsze w oddziałach I, II, III i IV. Koło szkolne L. O. P. P. i harcerze mogą budować modele samolotów.

Jak widzimy, w związku ze śledzeniem przygotowań do tegorocznych imprez możemy przerobić wiele programowego materjału, ujętego w konkretne zdarzenia.

Z wycinków, map, ilustracyj, obliczeń powinno się tworzyć albumy, świadczące o zainteresowaniu szkoły lotnictwem. Były szkoły, które jeden egzemplarz takiego albumu przesyłały lub wręczały zwycięzcom. W ten sposób między szkołą a bohaterami przestworzy nawiązywał się bliski kontakt, a być może i korespondencja.

Trzeba i to brać pod uwagę, że obok przygotowań materjalnych, techniczych także przygotowanie społeczeństwa i dzieci szkolnych, przygotowanie duchowe, powszechna ambicja zwycięstwa — jest cenną podnietą dla lotników polskich, jest poparciem moralnem ich energji, jest wzmożeniem ich odpowiedzialności przed całym narodem — jest więc ważkim czynnikiem zwycięstwa.

Oby było ono naszym udziałem, tak jak poprzednie!

Kowal (woj. warszawskie). Saturnin Racinowski.

Bibljografja:

Kpt. B. Orliński: *Moje wrażenia z lotu do Tokio.*
Kpt. St. Skarżyński: *Atlantyk. (Gazeta Polska)* maj, czerw., lipiec 1933.
Kpt. Fr. Żwirko: *Moje wspomnienia.* Nakład Zarządu Głównego L. O. P. P. 1932.
Por. L. Burzyński: *Zwycięski lot balonu Kościuszko. (Gazeta Polska)* październik 1933.
Ppłk. Filipowicz: *Opis próby pobicia rekordu długości. (Gazeta Polska)* 1933.

„DIE QUELLE".

Die Quelle, Vereinigte „Monatshefte für Pädagogische Reform" und „Kunst und Schule", Wien, Burgring 9. Rocznie 12 zeszytów. Pren. Mk. 8,—

Czytelnicy znają to czasopismo choćby stąd, że w nr. 12 roczn. 1933 *Przyjaciela Szkoły* widzieli obrazki, ilustrujące koncentrację, a reprodukowane właśnie z nr. 5 *Die Quelle*. Praktyczny charakter tego pisma pedagogicznego, wydawanego w Wiedniu, jest widoczny na pierwszy rzut oka: dużo ilustracyj, rysunków dziecięcych, wykresów. Każdy zeszyt zawiera wprawdzie artykuły z dziedziny teorji, jednak większość — to informacje o zabawach, pracach i sztuce w szkole, o wykształceniu muzycznem, o opiece nad dzieckiem przedszkolnem. Sprawozdanie niniejsze uwzględnia kilka tylko artykułów z sześciu zeszytów rocznika 1933.

Statystyka obrazowa.

W ramach austrjackiej reformy szkolnej powstało dzieło, które — jak o tem pisze w zesz. 3 dr. Neurath — jest dzisiaj znane w wielu państwach i uznane za niezbędny środek pomocniczy w nauczaniu. Srodkiem tym jest metoda obrazowej statystyki. Zamiast suchych cyfr — obrazowe symbole, oznaczające pewną określoną ilość np. bezrobotnych w danem państwie, wysokość eksportu itp. Symbole są tak dobrane, że określają bez szczegółowych wyjaśnień, o co chodzi, np. jeden kłos oznacza jeden miljon centnarów wywożonego zboża, stąd zaznaczenie na mapie sześciu kłosów odrazu wskazuje, ile dane państwo wywozi. Poza tem zestawienie szeregu symboli na jednej mapie obrazuje całość gospodarki państwowej. Jasne jest, że taka statystyka przemawia do dziecka a nawet do dorosłych o wiele wymowniej, aniżeli zestawienie wielu cyfr; może też być podstawą do samodzielnej pracy uczniów. Twórcą tej statystyki jako metody pracy szkolnej jest wspomniany już Otto Neurath z Wiednia. System jego uznany został w wielu państwach, w Sowietach zaś wydano w roku 1931 dekret, zalecający stosowanie tej metody w szkołach i organizacjach społecznych. Bliższe wyjaśnienia o tym systemie znajdują się w zesz. 4 i 5. Są tam wskazówki, jak zużytkować obrazową statystykę w nauczaniu rachunków i geometrji, przyrody, geografji i historji. W osobnym rozdziale znajduje się sprawozdanie, jak nauczanie rysunków zostało wykorzystane do wykonania tablic statystycznych przez uczniów.

Jakkolwiek system statystyki obrazowej jest u nas dość rozpowszechniony, to jednak nie jest jeszcze wykorzystany dostatecznie w szkole. Nawet w nowych podręcznikach ten system nie został zastosowany. A szkoda, bo np. tablica gęstości zaludnienia w poszczególnych województwach, zestawiona z kwadracików i kółek, nie wywołuje żadnego obrazu, gdy to samo podane

w formie mniejszej i większej ilości postaci ludzkich przemawia bezpośrednio do wyobraźni dziecięcej i pozwala odczytać wyniki bez podawania nawet cyfr.

Tajemnica powodzenia w nauczaniu pisowni.

Narzekania na trudności w nauczaniu pisowni powtarzają się stale. Nietylko zresztą u nas. Dr. Burger przytacza w zesz. 6 zdanie Harnischa, że „pisownia to krzyż pański dla nauczyciela". Obliczenia, dokonane nad językiem niemieckim, wykazują, że w szkole w ciągu nauki trzeba nauczyć 3000—4000 słów. Ponieważ około 68% — to słowa o pisowni fonetycznej (w języku niemieckim!) pozostaje więc niewiele takich, których pisownię muszą uczniowie opanować pamięciowo. Niewiele tych słów — a jednak narzekania? — pyta autor. Widocznie błąd tkwi w nauczaniu. Jak temu zaradzić? Recepta dr. Burgera: oto najpierw trzeba w szkole zwrócić uwagę przedewszystkiem na te słowa, które są używane w życiu codziennem. Dalej trzeba nauczanie pisowni zorganizować w ten sposób, by wszystkie czynniki psychiczne były uwzględnione, a więc: położyć nacisk na wyjaśnienie znaczenia słowa, dać wyobrażenie słuchowe i wzrokowe, uwzględnić czynnik motoryczny. To znaczy: nie samo patrzenie na słowo, nie wymawianie czy tylko tak modne obecnie przepisywanie, nie wyłączne wkuwanie reguł, ale uwzględnienie tego wszystkiego prowadzi do opanowania pisowni.

Uwagi te nie są rewelacją, jednak warto je przypomnieć, gdyż często przecenia się np. samo pisanie, jak dawniej przeceniano reguły.

Nowoczesne prądy wychowawcze w Europie.

Pisze o tem w zesz. 1 dr. Peter Petersen. Autor ten jest coraz bardziej znany w Polsce. Książka Mirskiego o „Planie jenajskim" zapoczątkowała zdaje się okres zainteresowania się tym pedagogiem. Czytaliśmy już o nim w *Pracy Szkolnej*, *Kulturze Pedagogicznej*, *Kwartalniku Pedagogicznym*. Jak na nasze stosunki materjału dużo. Ten to twórca planu jenajskiego pisze o nowoczesnych prądach wychowawczych. Opowiada najpierw, jak w r. 1921 spotkali się w Calais po raz pierwszy po wojnie światowej reformatorzy szkolnictwa z Anglji, Francji, Belgji, Szwajcarji i Niemiec. Cel zjazdu: zsumowanie dotychchzasowego dorobku w dziedzinie reformy szkolnictwa w danym kraju. Okazało się, że wszyscy przedstawiciele „nowego wychowania" są zgodni co do celów, do których zdążają. Przedewszystkiem zwracają

się przeciw szkole nauczającej. W miejsce oschłych sposobów uczenia chcą wprowadzić życie, wspólnotę, wolność, radość, twórczość i pracę. Wielki nacisk kładą na wykorzystywanie środowiska i współczesności. Dr. Petersen zauważa, że wszędzie tam, gdzie rozwija się idea nowego wychowania, bywają odsuwane te urządzenia, które zostały wzięte z życia dorosłych, jak np. parlament i sąd uczniowski.

Wszystkie nowe plany wychowawcze dążą do zrealizowania wśród uczniów wspólnoty. Tej istotnej cechy brak jest planowi daltońskiemu, który kładzie nacisk przedewszystkiem na nauczanie indywidualne. Plan daltoński rozwija się tylko tam, gdzie przeprowadza się reformę starej szkoły bez możności przeprowadzenia głębszych zmian, np. w Anglji, Holandji, Szwecji. U nas, jak wiemy, były próby przeszczepienia planu daltońskiego na grunt polski, jednak spełzły one na niczem. Sfery pedagogiczne chętnie czytały sprawozdania p. Młodowskiej, z zainteresowaniem studjowano tłumaczenie „Planu daltońskiego", jednak skończyło się na kilku próbach.

Dr. Petersen powiedziałby, że tradycyjne poglądy nie są zakorzenione, więc można przeprowadzić reformę głębszą. Tak się też teraz dzieje.

Korespondencja międzyszkolna.

Nowe nasze programy zalecają prowadzenie korespondencji międzyszkolnej w kl. V i VI. W związku z tem warto przytoczyć ciekawe uwagi L. Stögera, zamieszczone w zesz. 2. Autor twierdzi nie bez słuszności, że korespondencja międzyszkolna bardzo często zamiera po jednym lub dwu listach. Przyczynę tego widzi w tem, że korespondujące dzieci nie znają się, stąd wysyłane listy są niczem innem, jak ćwiczeniami, wypracowaniami. Z własnego doświadczenia podaje wskazówki, jak temu zapobiec. Otóż trzeba wytworzyć potrzebę wymiany listów między dziećmi różnych szkół.

Autor zrobił to w ten sposób, że dzieci pisały do tej miejscowości, do której szkoła wybierała się z wycieczką. W listach prosiły o przygotowanie kwater, udzielenie wskazówek itp. W ten sposób zawiązuje się korespondencja, a w czasie wycieczki poznają się te dzieci, które do siebie pisywały. — Wskazówka ta wydaje się być trafna. W naszych szkołach zrealizowanie jej nie jest niemożliwe: wszak w kl. V. obowiązuje urządzenie co najmniej jednej wycieczki.

Kto wykorzysta ten sposób w roku bieżącym? A może koledzy stosowali już taki lub podobny system?

Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych.

W zesz. 9 wiedeńskiego czasopisma *Die Quelle* znajduje się interesujący artykuł dr. Bertholda Loewenfelda o szkolnictwie amerykańskiem. Autor uzyskał stypendjum fundacji Rockefellera i przebywał na studjach w Stanach Zjednoczonych w r. 1930/31. Szkolnictwo amerykańskie jest wytworem społeczeństwa w wyższym stopniu, aniżeli w innych cywilizowanych krajach. Systemu szkolnego nie stworzył tam ani wielki mąż stanu, ani jakaś grupa fachowców. Powstał on z potrzeb lokalnych i im też jeszcze dzisiaj służy. Szkołę tworzył osadnik na brzegach Atlantyku, tworzył ją farmer, gdy stanął przed koniecznością kształcenia swych dzieci. Zrozumiałą jest przeto rzeczą, że szkoły te odpowiadają intencjom ich twórców. Jest to możliwe przedewszystkiem dlatego, że w Ameryce niema centralnej władzy szkolnej, któraby regulowała charakter wychowania i nauczania w poszczególnych stanach. Ile stanów, tyle systemów szkolnych. Decentralizacja idzie nawet dalej: w każdym stanie odpowiedzialność za szkolnictwo spoczywa na gminach. Kierownictwo szkół elementarnych i średnich znajduje się w rękach miejscowych rad szkolnych, które mogą szkoły zorganizować według swoich poglądów w ramach istniejącego ustawodawstwa stanowego. W czasach, kiedy Ameryka była kolonją angielską, dominował wpływ duchowieństwa, później farmerzy kształtowali ducha szkoły, obecnie wielki przemysł i kupiectwo.

Decentralizacja i bezpośredni wpływ społeczeństwa na życie szkoły ma swoje strony dodatnie i ujemne. Dodatnie: np. różnorodność doświadczeń pedagogicznych i możliwość wymiany poglądów między stanami; ujemne: ubogie stany nie mogą osiągnąć poziomu stanów bogatszych, w bogatej Kalifornji uczęszcza do szkół średnich cztery razy tyle młodzieży, co w ubogim stanie Arkansas. Jeśli zaś chodzi o doświadczenia, zdarzają się podwójne prace z tej samej dziedziny, co korzystne dla samej nauki nie jest. Również niekorzystny jest amerykański system dla tych, którzy corocznie wędrują z jednego stanu do drugiego. Bezwątpienia jednak wpływ społeczeństwa na życie szkolne jest dodatni: ożywia, przyspiesza dostosowanie się szkoły do warunków życiowych, wprowadza i podtrzymuje ducha demokracji.

Tak przedstawiają się stosunki w szkołach elementarnych i średnich, które podlegają kontroli publicznej. Tylko mniej niż 10% uczniów uczęszcza do szkół prywatnych. W szkolnictwie wyższem jest inaczej: tam więcej niż 60% uczęszcza do instytucyj, które są utrzymywane środkami prywatnemi. Ta charakterystyczna cecha stosunków Ameryki należy do najlepszych tradycyj tego kraju. Państwo jest uwolnione od obowiązku utrzymywania szkół wyższych.

Znane są powszechnie prywatne uniwersytety: Yale, założony w r. 1700 przez gubernatora Elihu Yale; uniwersytet Harvarda w Cambridge, najstarszy w Ameryce Północnej; Stanforda w Palo Alto, założony przez „króla kolejowego“ Lelanda Stanforda. Inną cechą charakterystyczną szkolnictwa amerykańskiego jest jego rozdział od kościoła. Stany Zjednoczone nie mają kościoła państwowego. Historycznie uzasadnione jest to tem, że w chwili zawierania unji wybór jednego wyznania z pośród wielu był poprostu niemożliwy. Nie znaczy to jednak, by religja nie odgrywała roli w Ameryce. Znaczenie jej jest w życiu prywatnem ogromne. Chociaż w szkołach niema nauki religji, to jednak dzieci otrzymują wychowanie religijne w szkołach niedzielnych.

Nowe kierunki nauczania nie przeniknęły do większości szkół amerykańskich. Istnieją wprawdzie szkoły nowoczesne, są miasta, gdzie poziom nauczania jest bardzo wysoki, jednak przeważna ilość szkół hołduje starym metodom. W szkołach elementarnych uczą prawie w zupełności nauczycielki, w średnich około $^2/_3$ nauczycielek, a tylko na uniwersytetach mężczyźni są w większości. Mężczyzna niechętnie wybiera zawód nauczycielski, gdyż opinja jest taka, że dzielny człowiek zostaje kupcem, by zarabiać więcej. Starania władz w kierunku wyrównania tej jednostronności nie dają rezultatów.

Szkoły znajdują się przeważnie w większych miejscowościach, dokąd dowozi się dzieci samochodami i autobusami szkolnemi. Szkoła, najpiękniejszy budynek, duma mieszkańców, liczy setki i tysiące uczniów. Szkoły, liczące 500—1000 uczniów, są uważane jako małe. Istnieją szkoły o 6—7 000 uczniów. Zajęcia trwają 5 dni w tygodniu, sobota bowiem jest wolna od nauki. Szkoła amerykańska jest nietylko instytucją kształcącą, ale wychowującą — i to wychowującą obywatela. Pielęgnowany starannie patrjotyzm szkolny bywa podporządkowany wyższej wspólnocie, mianowicie narodowi i państwu. St. Nowaczyk (Tuchola).

UCZNIOWIE JAKO CZYTELNICY GAZET.

W celu stwierdzenia zainteresowań dzieci szkół powsz. gazetami i innemi czasopismami, przeprowadzono ankietę w kilku szkołach powsz. w Pradze Czeskiej. Ogółem zapytywano około 600 uczniów i uczenic V klasy szkoły powsz. (dzieci w wieku 10 lat). Otóż wynik ankiety:

24% uczniów i uczenic nie czyta ani gazet ani też wogóle czasopism. 25% czyta tylko pisma dla młodzieży. (Nie dolicza się do tego lektury dodatków dla dzieci w gazetach codziennych.) 30% czyta pisemka dla młodzieży a 21% czyta li tylko gazety.

Ciekawe są też odpowiedzi na pytania, co czytają dzieci w gazetach. 36% (i to tylko chłopcy) czytają wiadomości sportowe, 25% tylko romanse, 14% rubrykę nieszczęśliwych wypadków, 12% lubuje się w opisach morderstw, 6% czyta wiadomości z całego świata, 5% sprawozdania z sali sądowej a reszta dzieci czyta anegdoty, feljetony i drobne ogłoszenia. *(Prager Presse.)*

„ŚWIAT I ŻYCIE."

W zeszycie *Przyjaciela Szkoły* na 1 kwietnia rb. zakomunikowaliśmy Szan. Czytelnikom, że wydawnictwo tego znakomitego *Zarysu encyklopedycznego współczesnej wiedzy i kultury* obniżyło w drodze wyjątku dla P. T. Prenumeratorów *Przyj. Szkoły* cenę poszczególnego zeszytu z zł 4,80 na zł 3,—, przyczem podaliśmy jednocześnie treść kilku zeszytów *Świata i Życia*. Dziś ogłaszamy komunikaty, dotyczące ostatnich zeszytów encyklopedji: Nr. 2, 3, i 4 tomu II.

Zeszyt drugi tomu II zawiera artykuły następujące: *Egipt* — dr. Amelja Hertzówna, *Egoizm* — doc. dr. M. Ossowska, *Ekonomja* — prof. dr. Ferdynand Zweig, *Ekspresjonizm* — R. Zrębowicz, *Elektron* — prof. dr. Ludwik Wertenstein, *Elektryczność* — prof. dr. Szczepan Szczeniowski, *Elektryfikacja* — prof. inż. Tadeusz Czaplicki, *Elita* — dr. Aleksander Hertz, *Encyklopedja* — prof. dr. Zygmunt Łempicki, *Encyklopedyści* — Boy-Żeleński, *Energja* — prof. dr. Ludwik Wertenstein, *Epopeja i epika* — prof. dr. T. Sinko, *Erozja* — dr. J. Czekalski, *Estetyka* — doc. dr. St. Ossowski, *Etnografja* — prof. dr. Cezarja Baudouin de Courtenay Ehrenkreutzowa.

Zeszyt trzeci tomu II jest zeszytem nawskroś „europejskim", zawiera bowiem aż dwa artykuły o Europie tj. artykuł *Europa*, ujęty pod kątem widzenia antropogeograficznym — prof. dr. Stanisław Pawłowski, oraz artykuł *Europy kultura* — prof. dr. Zygmunt Łempicki. Potraktowanie tego zagadnienia jest bardzo charakterystyczne dla tendencyj i metod, jakiemi posługuje się redakcja wydawnictwa *Świat i Życie*, to też warto może na te właśnie artykuły zwrócić cokolwiek baczniejszą uwagę naszych czytelników.

Artykuł *Europa* prof. Pawłowskiego w ciekawy i przystępny sposób wiąże ziemie europejskie z osiadłymi na nich ludźmi. Tylko na tym dziwacznym skrawku ziemi, zrośniętym z Azją tak, iż do tej chwili toczą się dyskusje na ten temat, gdzie właściwie kończy się Europa, a zaczyna Azja, o postrzępionych brzegach, pełnych zatok i przesmyków, przez które morze wdziera się daleko w głąb kontynentu, o nieprzebranych bogactwach naturalnych, o ukształtowaniu się terenu takiem, że niesłychanie łatwo prowadzić jest przezeń drogi we wszystkie strony i kierunki — mógł człowiek wznieść imponujący gmach kultury europejskiej, która jest cudownym jakby wykwitem poczynań ludzkich i darów przyrodzonych ziemi. Na czem ta kultura europejska polega, pokazuje artykuł prof. Łempickiego. W artykule tym znajdą czytelnicy odpowiedź na szereg tak interesujących pytań, jak to: Czy istnieje jednolita kultura europejska? Czem różni się kultura europejska od kultur wszystkich innych kontynentów? Czy zbliża się schyłek kultury europejskiej? Oba te artykuły powinny obudzić nietylko najżywsze zainteresowanie czytelników encyklopedji, ale jednocześnie rozszerzyć znakomicie ich widnokręgi umysłowe i dać im coś niecoś do myślenia, a o to przedewszystkiem chodzi wydawnictwu *Świat i Życie*.

Poza artykułami „europejskiemi“ zeszyt 3 tomu II Encyklopedji *Świat i Życie* zawiera cały szereg niezmiernie interesujących przyczynków ze wszystkich dziedzin życia i wiedzy. W charakterystyczny sposób łączą się z osią europejską tego zeszytu takie artykuły jak: *Faszyzm* — Sł. Rybicki, *Feodalizm* — doc. dr. T. Manteuffel, *Feminizm* — J. Krawczyńska i *Florencja — miasto sztuki* — dr. J. Starzyński. Osobną grupę stanowią artykuły, poświęcone omówieniu monograficznemu poszczególnych nauk, napisane wszystkie przez najwybitniejszych bodaj w Polsce specjalistów. Artykuły te, to *Filologja* — prof. dr. Zygmunt Łempicki, *Filozafja* — prof. dr. Wł. Tatarkiewicz, *Fizjologja* — doc. dr. Piotr Słonimski i *Fizyka* — prof. dr. Cz. Białobrzeski. Liczne ilustracje, jak zawsze, bardzo starannie dobrane, dopełniają tego istotnie ciekawego i pouczającego zeszytu.

Zeszyt czwarty tomu II zawiera następujące interesujące artykuły z rozmaitych dziedzin nauki i życia:

O *Fortyfikacjach* pisze kpt. K. Biesiekierski. Zagadnienie *Fotoelektryczności* omawia prof. dr. S. Ziemecki, *Fotografji* — dr. W. Romer. Artykuł *Francja* składa się z czterech części: *Geografja Francji* — prof. dr. St. Pawłowski, *Rzut oka na historję*, *Francja współczesna*, *Kultura Francji* — J. Stempowski. Następne artykuły to: *Funkcja* — dr. O. Nikodym, *Futerkowe zwierzęta* — M. Trybulski, *Gady* — P. Słonimski, *Gady kopalne* — prof. dr. J. Lewiński, *Garncarstwo* — prof. dr. E. Frankowski, *Gatunek* — dr. T. Jaczewski, *Gazy bojowe* — pułk. T. Różycki.

Zeszyt zawiera, jak zwykle, liczne i piękne ilustracje. K. W.

ANKIETA W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

Obecny system kształcenia nauczycieli ulegnie wkrótce zasadniczej zmianie. Dotychczasowe seminarja nauczycielskie będą zastąpione liceami pedagogicznemi i pedagogjami. W sprawie nowych programów nauczania w liceach pedagogicznych powinno zabrać głos przedewszystkiem nauczycielstwo szkół powszechnych, które najlepiej odczuwa, jakie zalety względnie braki posiadały programy seminarjów nauczycielskich.

Wobec tego zwracam się do ogółu Koleżeństwa z prośbą o nadsyłanie swych cennych uwag na następujące tematy:

1) Jakie wady posiadał dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w seminarjach nauczycielskich?

2) Jaki program nauczania powinny mieć licea pedagogiczne?

Każdej osobie, która weźmie udział w powyższej ankiecie, pozwolę sobie przesłać bezpłatnie pożyteczną broszurę pedagogiczną.

Odpowiedzi proszę nadsyłać możliwie rychło pod moim adresem:

Ostrzeszów (woj. poznańskie). Dr. Czesław Skopowski.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).
Nr. 1 (1934). *J. Haliczer* Metody i zagadnienia imienictwa miejscowego. — *J. Czyżewski* Podział Przedgórza polskich Karpat Wschodnich. — *J. Moniak* i *St. Zych* Trzęsienie ziemi na Podolu w dniu 24 IX 1928. — *G. Wuttke* O potrzebie pracowni geograficznej. — *A. Zierhoffer* Ćwiczenia geograficzne w gimnazjum. — *St. Niemcówna* Nieco o obcej literaturze geograficznej. — *J. Czyżewski* W sprawie przygotowania geograficznego nauczycieli szkół powszechnych.

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, ul. Dobra 18).
Serja XLVIII (luty 1934). Podole: Zamek w Olesku. — Trembowla: Widok na ruiny zamku i miasto. — Cerkiewka drewniana w Czortkowie. — Wodospad na Dżuryniu w Czerwonogrodzie. — Zakole Dniestru pod Zaleszczykami. — Winnice w Zaleszczykach. — Kurna chata we wsi Holihrady nad Seretem. — Typy ludowe ze wsi Harasymów.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).
Nr. 2 (marzec-kwiecień 1934). *A. Zajączkowski* O potrzebie studjów turkologicznych dla historyka kultury i języka polskiego. — *H. Gaertner* Ślady wymowy gwarowej w języku staropolskim. — *W. Ziembicki* Jana Ostroroga: „Nomenklatura ogarów". — *Z. W. Wasilewski: Stoligwa.* — *E. Klich* Do artykułu „Jeszcze o Reymontowem *bych zadzwonili*". — *A. Passendorfer* Z pobojowiska błędów językowych.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Senatorska 19).
Nr. 1 (1 styczeń 1934). *St. Szuman* Instynkty u człowieka. — *St. Ubysz* Poszczególne działy ćwiczeń cielesnych ze stanowiska ich wpływu na kształcenie charakteru. — *W. Rogalczyk* Środowisko domowe uczniów szkoły specjalnej dla dzieci trudnych do prowadzenia w Warszawie.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, ul. Wielka 18).
Nr. 1—2 (1934). *G. Mayerhofer* i *E. Rothe* Neurose und Unfallneigung im Fahrerberuf. — *O. Lipmann* Leistungskonstitution und Leistungsdisposition. — *L. Walther* Poradnictwo zawodowe dla zawodów wolnych i jego podstawy psychologiczne. — *M. Librachowa* Struktura wyobrażeń jednostkowych odtwórczych i wyobrażeń rodzajowych. — *M. Dybowski* O sposobie obserwowania dzieci.

MIESIĘCZNIK KATECH. I WYCH. (Warszawa, ul. Senatorska 31).
Nr. 3 (marzec 1934). Dekret kanonizacyjny ks. Jana Bosko. — *Ks. St. Niewęgłowski* W sprawie kultu św. Kazimierza. — *Ks. W. Niemyski* Program szkół wiejskich.
Nr. 4 (kwiecień 1934). *Ks. Roskwitalski* Metoda fenomenologiczna. — *Ks. N. Cieszyński* Walka o młodzież i szkołę we Francji. — *Ks. I. Walczewski* Myśli o zadaniach i pracy kapelana harcerzy.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. ks. Świeżego 7).
Nr. 3 (marzec 1934). Wychowanie obywatelsko-państwowe. — *J. Pieter* Problem karności w świetle współczesnych postulatów pedagogicznych i psychologji. (Dok.) — *S. Stendig* Zagadnienie koncentracji w współczesnem nauczaniu. — *J. Kuchta* Jak uczyć języka polskiego w kl. I szkoły powsz.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).
Nr. 1 (luty 1934). *L. Jaxa-Bykowski* Dozór szkolny w nowem oświetleniu. — *W. Olszewski* Szkolne studjum historyczne w ujęciu nowych programów. (C. d.) — *G. Pola* Języki obce w szkolnictwie francuskiem. —

Z. Skorski i *P. Seguin* Współzawodnictwo na terenie szkoły. — *K. Frycz* Zagadnienie pracy domowej ucznia. — *A. Pawlicowa* Rzut oka na współczesne szkolnictwo egipskie.

NAUCZYCIEL GŁUCH. I NIEWID. (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 4-6). Nr. 1 (styczeń-marzec 1934). *K. Taige* Kilka uwag do referatu: „Głuchoniemota w świetle eugeniki". — *L. Chojnacki* Widzenia senne u ociemniałych. — *W. Jabłoński* Uwagi o przygotowaniu do rzemiosł w szkole dla niewidomych. — *A. Manczarski* Historja nauczania głuchoniemych. — *A. Stankiewicz* Konferencja nad ustaleniem polskiego alfabetu Braille'a.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Rynek 15). Nr. 1 (marzec 1934). *L. Brzeziński* Liczba — wykres jako pomoc szkolna w nauczaniu geografji. — *M. Ryczakowicz* Korelacja — koncentracja.

OCHRONA PRZYRODY (Kraków, ul. Lubicza 46). Nr. 13 (1933). *Ks. K. Michalski* Ochrona przyrody w regułach i konstytucjach zakonnych. — *Wł. Szafer* Ochrona przyrody a postulaty higjeny społecznej. — *B. Treter* Uwagi o związku między przyrodą a zabytkami architektury. — *W. Kulmatycki* Zanieczyszczenie wód a ochrona przyrody. — *R. Kobendza* Las Wawerski ze stanowiska fitosocjologji. — *Sz. Wierdak* O rezerwacie skalno-leśnym w Ponikwie u źródeł Styru. — *J. Urbański* Projekt rezerwatu na górze Osój koło Wygody. — *M. Sokołowski* Projekt rezerwatu limbowego w dolinie Suchej Kasprowej w Tatrach. — *J. Panek* Wiśniowa Góra na Wołyniu. — *T. Sulma* Kresowe stanowiska buka w Lubelszczyźnie i ich ochrona. — *A. Wodziczko* Nowe placówki wrzośca bagiennego pod Pleszewem w Wielkopolsce. — *K. Wodzicki* Rozmieszczenie i ochrona bociana białego w woj. krakowskiem. — *J. Sokołowski* Z biologji krogulca. — *J. Fudakowski* Nowy ssak dla fauny Polski — polnik karpacki. — *R. Kuntze* i *J. Noskiewicz* Charakterystyka faunistyczna dwu rezerwatów stepowych w południowo-wschodniej Polsce. — *W. Łoziński* Pofałdowane utwory dyluwjalne w Wieliczce. — Organizacja międzynarodowa ochrony przyrody. — Ochrona przyrody zagranicą. — Część urzędowa. — Korespondencje. — Wiadomości bieżące.

OGNIWO (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35). Nr. 12 (1 marca 1934). *Cz. Pawłowski* Umowa o pracę. — *Z. Michałowski* Plotki, plotki. — O nauczycielach matematyki.

Nr. 13 (15 marca 1934). *K. Chmielewski* Z pamiętnika. — *Z. Michałowski* Byle niezbyt wiele. — *P. Hulka-Laskowski* Wartości wychowawcze w „Przebudowie" Jerzego Kuncewicza.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25). Nr. 1—2 (styczeń-luty 1934.) *S. Klebanowski* Statut publicznych szkół powszechnych. — *S. S.* Ustrój szkolnictwa rolniczego. — *W. B.* Ustrój szkolnictwa ogrodniczego. — *W. B.* Ustrój szkolnictwa leśnego. — *M. Dzierzbicka* Statut nowych gimnazjów państwowych. — *S. Bąkowski* Związki między przedmiotami w nowych programach.

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, pl. Kanoniczny 4). Nr. 6 (luty 1934) *A. Książek* Zagadnienie planu wychowawczego w szkole. — *Men.* Czytanie gazet w szkole powszechnej. — Jak jest w naszej szkole. — *Z. Dzięgielewski* Nowy program ćwiczeń cielesnych.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, ul. Świętokrzyska 18). Nr. 3 (marzec 1934). *St. Szober* O pewnych *państwu*, którzy mieszkają w *państwie* Polskiem. — *A. Wojtecki* Przeciw wyrazowi „Słowianofil". — Zapytania i odpowiedzi. — Roztrząsania. — Z życia wyrazów i rzeczy.

PRACA SZKOLNA (Warszawa, wybrz. Kościuszkowskie 35). Nr. 7 (marzec 1934) *W. Rajczykowski* Praca wychowawcza — *A. Litwin* Metody nauki czytania i pisania. — *St. Dobraniecki* Samodzielność dziecka a pisanie. — *J. Biernacki* Organizacja poranków szkolnych.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 3 (marzec 1934). *A. Hlasko-Pawlicowa* Reza Khan i odrodzenie Persji. — *W. Dobrowolska* Rola książki w życiu współczesnem. — *J. Makosińska* Liceum Krzemienieckie dawniej a dzisiaj.

Nr. 4 (kwiecień 1934). *P. Ganżyński* Z dziejów Hanzy. — *J. Makosińska* Liceum Krzemienieckie dawniej a dzisiaj. (C. d.) — Zapytania i odpowiedzi.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 2 (luty 1934). *St. Micewicz* Technika i kryzys. — *Z. Grodziński* Biologiczne warunki powstawania zwierząt domowych. — *J. R.* Glin jako metal codziennego użytku. — *R. Kongiel* Zlodniały grunt na Syberji.

Nr. 3 (marzec 1934). *St. Szafer* Karol Goebel i Marjan Raciborski. — *J. Kostrzewski* W jaki sposób możemy datować zabytki przedhistoryczne? — *St. Tołpa* Biologja torfowisk. — *K. Karczewski* Sztuczne otrzymanie nowych pierwiastków radjoaktywnych.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Wspólna 81).

Nr. 4 (1933). *B. Biegeleisen* i współpracownicy: Zagadnienie wyćwiczalności. — *H. Targoński* Wyniki badania psychotechnicznego dyżurnych ruchu.

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, wybrz. Kościuszkowskie 35)*).

Nr. 1 (wrzesień 1933). *J. S. Bystroń* Rola społeczna szkoły. — *J. Bero* Edukacja braci Sobieskich. — *S. Truchim* 1733—1933. — *J. Pieter* Zainteresowania filozoficzne młodzieży. — *H. Rowid* Analiza współczesnych kierunków nauczania.

Nr. 2 (październik 1933). *St. Skowron* Eugenika i jej wskazania. — *W. Ściebora* Promocje, klasyfikacje, selekcje uczniów. — *J. Pieter* Filozoficzne zainteresowania młodzieży. (C. d.) — *H. Rowid* Analiza współczesnych metod nauczania. (C. d.)

Nr. 3 (listopad 1933). *M. Grzegorzewska* Nauczyciel w chwili obecnej. — *K. Greb* Ocena ucznia w szkole. — *S. Skowron* Eugenika i jej wskazania. (Dok.) — *J. Pieter* Filozoficzne zainteresowania młodzieży. (Dok.) — *H. Rowid* Analiza współczesnych metod nauczania. (C. d.)

Nr. 4 (grudzień 1933). *B. Kielski* Piętnastolecie szkolnictwa polskiego. — *H. Rowid* Analiza współczesnych metod nauczania. (Dok.)

Nr. 5 (styczeń 1934). *H. Radlińska* Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. — *W. Hoszowska* Gospodarcze nastawienie w programach szkół ogólno-kształcących.

Nr. 6 (luty 1934). *H. Radlińska* Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. (C. d.) — *C. Znamierowski* Szkoła i elita społeczna.

Nr. 7 (marzec 1934). *H. Radlińska* Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. (Dok.) — *C. Znamierowski* Szkoła a elita społeczna. (Dok.)

RYSUNKI I ZAJĘCIA PRAKT. (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 7 (marzec 1934). *Cz. Karp* Rysunki w kl. III szkoły powsz. — *J. Sulczyński* Zajęcia ochotnicze i ich organizacja. — Na marginesie prac rękodzielniczych i rysunków w gmachu Z. N. P. — *K. Hanusz* Rysunek techniczny w szkole na podstawie nowych programów zajęć praktycznych. — *M. Rudzińska* Maszyna do szycia. (C. d.) — *Z. Zerańska* Praktyczne wskazówki z zakresu kultury życia codziennego. — *St. Włodek* Hodowla roślin jako jeden dział zajęć praktycznych w gimnazjum. (Dok.) — *A. B.* Mebelki i przedmioty użytkowe z deseczek 5—10 mm dla IV i V kl. szkoły powsz. — *J. Antoniewiczówna* Sadzonkowanie wiosenne i obsadzanie skrzynek.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 1—2 (1934). *J. Kuchta* Psychologiczne podstawy nowych programów. — *M. Małachowska* Wychowanie estetyczne na codzień. — M. *Śliwińska-Zarzecka* Różne przejawy kryzysu. — *W. Karolewski* Przyczynek do

---

*) Zeszyty wymienne otrzymaliśmy dopiero niedawno Red.

realizacji nowych programów. — *S. H.* Lekcja w kl. II: Dzielenie w zakresie pierwszej ćwiartki po kilka.

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 3 (marzec 1934). *W. Sterling* Zagadnienie higjeny psychicznej w Polsce a pedagogika lecznicza. — *G. Bychowska* O lęku dziecięcym.

SZKOŁA ŚLĄSKA (Katowice, ul. Szopena 11).

Nr. 1—2 (styczeń-luty 1934) *T. Musioł* Nauczyciel w roli badacza. — *A. K. Feilhauer* Współczesna dydaktyka nauki religji na stopniu niższym. — *J. Kuchta* Jak uczyć języka polskiego w I kl. szkoły powsz. — *J. Gattner* Rysunek zdobniczy w szkole powsz. — *A. Czarnecki* Słowiańska i germańska kultura w świetle porównania językowego. (II. Rolnictwo.)

Nr. 3 (marzec 1934). *T. Wolf* Psychologja a nauczyciel. — *T. Musioł* Nauczyciel w roli badacza. (C. d.) — *A. Sylwester* Zagadnienia socjologiczno-pedagogiczne.

Nr. 4 (kwiecień 1934). *T. Musioł* Nauczyciel w roli badacza. (Dok.) — *A. Sylwester* Aktualne zagadnienia wychowawcze. — Głosy na czasie. — *A. K. Feilhauer* Przyczynek do psychologji przestępców kryminalnych. — *T. Wolf* Ośrodek rodzinny. — *A. Mazur* Lekcja praktyczna z przyrody w kl. III. — *J. Gattner* Lekcja zajęć praktycznych w kl. V.

SZTUKI PIĘKNE (Warszawa, ul. Hoża 22).

Nr. 2 (luty 1934). Zawiera interesujące wspomnienia *Leona Kowalskiego* o jednym z najwybitniejszych rosyjskich malarzy doby przedwojennej, Michale Wrublu. Jak świadczy nazwisko (wróbel po rosyjsku nazywałby się *worobiej*), pochodził Wrubel z rodziny polskiej. Dzięki środowisku, w którem chował się i żył, artysta zruszczył się, nie mniej jednak w jego twórczości pozostał wybitny ślad pochodzenia polskiego.

Zeszyt ozdobiony jest 16-stoma całostronicowemi reprodukcjami z dzieł tego artysty, nieznanego u nas zupełnie.

Poza tem bogata jak zawsze kronika artystyczna, a w rubryce „Uwagi" bardzo obszerne sprawozdanie z głosów prasy łotewskiej o Wystawie Sztuki Polskiej w Rydze, gdzie — jak wiadomo — święcili polscy artyści wielkie triumfy.

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, al. Róż 2).

Nr. 2 (luty 1934). *A. Hertz* Swojskość i obcość. — *W. Husarski* Juljusz Kossak (II). — *L. Wertenstein* Zagadnienia jądra atomowego (II). — *R. Battaglia* O polską rację stanu (II). — *J. Gadomski* Powstanie wszechświata i jego przyszłość.

Nr. 3 (marzec 1934). *F. Turynowa* Zagadnienie ras (I). — *J. O. Stellman* Zagadnienie nieciągłości w fizyce współczesnej (I). — *H. S. Szapsa* Przeszłość i teraźniejszość Karaimów. — *K. Zawistowicz* Badanie kraju pod względem ludoznawczym. — *M. Marczak* Przyczynek do kroniki zasłużonego rodu. — *A. Kalecka* Autarkja.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 2 (luty 1934). *B. Bobrowska* Znaczenie wychowawcze kolonij.

Nr. 3 (marzec 1934). *J. Flisak* Kolonje zimowe młodzieży szkolnej. — *A. Rosental* Akcja kolonij i półkolonij letnich w Polsce. — *J. Ryngmanowa* Młodzież bez pracy i bez opieki.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr. 3 (marzec 1934). *M. Orłow* Zagadnienie szkoły twórczej w zrozumieniu Platona. (C. d.) — *M. Pękalski* Konferencje rejonowe. — *A. Mamczyc* Charakterystyka ucznia-kłamcy. — *J. Witek* Zagadnienie teatralizacji w kl. I. (C. d.) — *J. Menzel* Handel Gdańska w XV w. (Lekcja.) — Oddział I szkoły powsz. (Nauczanie łączne. C. d.) — *A. Estkowski* Wzorzec pokazowy na Święto Wychowania Fizycznego dla chłopców szkół wyżej zorganizowanych. — *A. Wrotniak* Na marginesie odczytu doc. Uniw. dra Bohdana Suchodolskiego.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

spektorowi do zatwierdzenia, 7) rozdział między grono na podstawie opinji rady ped. obowiązków takich, jak: dyżury, zarządzanie bibljoteką, pomocami naukowemi itd., 8) przestrzeganie, by lekcje i wszelkie inne zajęcia zaczynały się i kończyły punktualnie, 9) przyjmowanie dzieci do szkoły i zwalnianie poszczególnych dzieci na czas do 7 dni, 10) zwoływanie posiedzeń rady pedagogicznej i konferencyj oraz przewodniczenie na nich, składanie inspektorowi sprawozdań z tych posiedzeń, 11) zwoływanie konferencyj z rodzicami, 12) w wypadkach nagłych zwalnianie nauczycieli do dni 3 z obowiązkiem zawiadomienia o tem inspektora, 13) w razie choroby nauczyciela zarządzenie zastępstw tymczasowych, 14) podawanie grona do wiadomości zarządzeń władz szkolnych o charakterze normatywnym i wprowadzanie w życie na terenie szkolnym wszelkich zarządzeń tych władz, 15) pilnowanie porządku i czystości w szkole oraz przestrzeganie przepisów higjenicznych, 16) składanie inspektorowi rocznych sprawozdań o stanie naukowym i wychowawczym szkoły, 17) bezpośrednia piecza i nadzór nad budynkiem i majątkiem szkolnym, 18) nadzór nad służbą szkolną, 19) układanie do użytku odpowiednich organów projektu budżetu wydatków na rzeczowe potrzeby szkoły, 20) wydatkowanie przekazanych sum w granicach przyznanego budżetu i prowadzenie rachunków, 21) prowadzenie ksiąg inwentarzowych szkoły, 22) przesyłanie w drodze służbowej najpóźniej do dni 3 wszelkich pism nauczycieli szkoły do władz szkolnych i zaopatrzenie ich swojemi wnioskami, 23) podpisywanie korespondencji urzędowej w sprawach szkolnych oraz wszelkich dokumentów, wydawanych w imieniu szkoły, 24) prowadzenie kancelarji, księgi głównej i kroniki szkolnej, 25) prowadzenie wykazów nieobecności nauczycieli i zastępstw za nich, 26) przechowywanie akt szkolnych, dzienników urzędowych, programów naukowych i pieczęci szkolnej. Obowiązki unormowane Rozp. Min. W. R. i O. P. z 31/II 1933 Dz. Urzęd. Nr. 14, poz. 94. Dodano tu obowiązek znajomości rejonu swej szkoły pod względem gospodarczym, społecznym, narodowościowym itd.

Lit.: Gacki, Kotula, Tłuczek: „Podręczny poradnik dla kierowników szkół powszechnych”, Klebanowski S.: „Zasady kierowania szkołą”. Rozprawy w „Przyj. Szkoły” nr. 9 r. VIII, nr. 18 r. X, nr. 11 i 12 r. XII.

Kierski Feliks (1884—1926) pisarz pedagogiczny, autor „Podręcznej encyklopedji pedagogicznej” (wyd. Książnicy-Atlas).

Kilistyka *gr.* sztuka gimnastyczna, np. stawanie na głowie, chodzenie na rękach itp.

Kilo. Język polski objawia tendencje do skróceń wyrazów obcych, które do niego napływają (np. Petrus — Piotr, Johannes — Jan itp.). Niektóre wyrazy obce złożone ulegają w codziennem użyciu przeobrażeniom w ten sposób, że tracą drugi wyraz i zmienia się ich rodzaj (np. „ten” automobil — „to” auto, kinoteatr — kino itp.). Uległ też przemianie wyraz kilogram (r. męski) na kilo (r. nijaki), podobnie i dekagram — deko. Władze szkolne stanowczo zakazują używania w szkole wyrazów kilo i deko.

Kilpatrick William współczesny wybitny pedagog amerykański, uczeń Deweya (zob.) i szermierz jego nauki. Prace: „Education for a Changing Civilisation”, „Foundations of Method” i i.

Kimograf (kimografjon) *gr.* przyrząd do zapisywania zmian tętna w badaniach fizjologicznych i psychologicznych.

Kinematograf szkolny. Mimo istnienia filmu od lat 40, kinoteatr nie został jeszcze dostatecznie wy-

korzystany na rzecz wychowania i nauczania, szczególnie u nas. Natomiast ma on szerokie zastosowanie w Stanach Zjednoczonych, w Anglji, Francji. Niemczech i w Rosji Sowieckiej. Istnieją zagranicą specjalne wytwórnie filmów, przeznaczonych dla szkół, które mają pierwszorzędną wartość pedagogiczną i dydaktyczną w nauczaniu historji, geografji, przyrody itd.

Lit.: Kraskowski J.: „Kino — szkoła powszechna", „Projekt nowej instytucji w dziedzinie oświaty ludowej", „Film naukowy i jego znaczenie", Stępowski M.: „Kinematograf komunalny, szkolny i finansowy", Skoczylas L.: „Kinoteatr, nowy wróg młodzieży". (Idzie tu o spustoszenie moralne, jakie wywierają filmy sensacyjne na młodzież.)

Kinestetyczne wrażenia wrażenia ciężaru, oporu, położenia, stanowią grupę wrażeń ruchowo-mięśniowych, których doznajemy za pośrednictwem zmysłu kinestetycznego w mięśniach i ścięgnach stawów.

Kinetyka *gr.* nauka o ruchu ciał pod wpływem sił, które na nie działają.

Kinkel Walter (ur. 1871) filozof niemiecki, neokantysta. Z prac: „Idealismus und Realismus".

Kipling Rudyard (ur. 1865) wybitny pisarz angielski, laureat nagrody Nobla, niezrównany znawca przyrody. Niektóre jego utwory mają wielką wartość jako lektura dla młodzieży: „Księga dżungli", „Druga księga dżungli", baśnie z życia zwierząt itd.

Kirchhoff Gustaw Robert (1824—1887) fizyk niemiecki, wykrył prawa, określające prądy elektryczne w rozgałęzieniach i promieniowania zrównoważonego.

Kirchner Fryderyk (1848—1900) filozof niemiecki. Pisma: „Die Hauptpunkte der Metaphysik", „Diätetik des Geistes", „Der Weg zum Glück" i i.

Kirkor Adam (1818—1886) pisarz polski. Prace: „Litwa i Ruś pod względem historycznym, geograficznym, statystycznym i archeologicznym", „Słowianie nadbałtyccy" i i.

Kisielewska Julja (pseud. J. Oksza) współczesna pisarka polska, prace pedagogiczne: „O potrzebie reformy szkolnictwa średniego" i i.

Kitowicz Andrzej (1728—1804) pamiętnikarz polski. Pisma: „Pamiętniki do panowania Augusta III i St. Augusta", „Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III".

Klages Ludwik (ur. 1872) psycholog i filozof niemiecki, w filozofji witalista (zob. witalizm). Pisma: „Die Grundlage der Charakterkunde", „Handschrift u. Charakter" i i.

Klan dzieci. Dzieci w wieku 9—10 lat tworzą samorzutnie gromadki z przywódcami na czele, którzy godność tę piastują nie z wyboru, ale sami się wysuwają, dzięki swym uzdolnieniom do tej funkcji.

Lit.: Ferrière: „Samorząd uczniowski", Mc. Dougall: „Psychologja grupy".

Klasa szkolna grupa młodzieży, dobrana i zorganizowana wedle pewnych kryterjów w celu wychowywania i nauczania w określonym zakresie. K. nie jest wyłącznie sumą jednostek, lecz także grupą społeczną, posiadającą swoistą indywidualność i świadomość zbiorową. Jej życie rozwija się pod kierownictwem wychowawców i nauczycieli i jest jakby podstawą wszelkich dalszych ugrupowań młodzieży. Według Gaudiga kl. szk. jako grupa społeczna przechodzi pewne stadja rozwojowe, stopniowo wyrabia się wśród jednostek świadomość zbiorowa, która później przechodzi w samowiedzę, czyli poczucie wspólnych obowiązków i zdolność świadomego kierowania sobą. Czasem klasa rozpada się na przeciwstawiające się grupki, działające pod kierunkiem swych przywódców.

Badania eksperymentalne nad pracą jednostkową i zbiorową młodzieży szkolnej wykazały liczne zalety pracy zbiorowej, jednakże nauczanie zbiorowe niweluje zarazem różnice indywidualne jednostek. Stąd dydaktyka dzisiejsza poleca uwzględniać w nauczaniu zarówno indywidualne potrzeby uczniów, jak i potrzeby klasy jako grupy społecznej (postulat zindywidualizowanego nauczania zbiorowego). Do zrealizowania tego postulatu stworzono różne systemy, jak np. *system batawski* (połowa dnia przeznaczona jest na zajmowanie się poszczególnemi uczniami, połowa na nauczanie masowe klasy). Tu należy także system *uczenia się pod kierunkiem* i system *laboratoryjny* (daltoński). Wszystkie te systemy rozluźniają tradycyjną organizację klasy, a nawet grożą jej rozbiciem.

Pojawiają się też usiłowania udoskonalenia jej organizacji przez zmniejszenie ilości uczniów, lub dzielenie klasy przy niektórych zajęciach na mniejsze grupy, oraz przez dobór młodzieży według zdolności i zamiłowań (postulat doboru pedagogicznego). Należy tu tworzenie klas pomocniczych dla dzieci umysłowo upośledzonych i opóźnionych w rozwoju, dla uczniów przeciętnych i wybitnie uzdolnionych (*system dwutorowy* w Cambridge), dalej *system mannheimski* i *system austrjacki*. Po tej linji dąży projekt reorganizacji szkolnictwa w Polsce, którego ideałem jest: j e d n o ś ć s z k o l n i c t w a z r ó ż n i c o w a n e g o.

Lit.: Nawroczyński B.: „Uczeń i klasa" (podano tam obszerną bibljografję), z obcej: Döring W.: „Psychologie der Schulklasse".

Klasyfikacja *l.* w logice uporządkowanie przedmiotów, osnute na podziale logicznym pojęcia najogólniejszego, organizującego te przedmioty. Zasady podziału stosuje się zależnie od potrzeby np. według *przedmiotu* (zoologja), *metody*, według *charakteru logicznego tez, władz umysłowych* itd.

Andrzej Ampère (fizyk i matematyk francuski, (1775—1836) rozróżniał dwa główne działy klasyfikacji:

a) kosmologiczne, nauki o świecie materjalnym (materja organiczna i nieorganiczna),

b) noologiczne, nauki o świecie duchowym.

H. Spencer (zob.) wyróżnia:

1) nauki abstrakcyjne (logika, matematyka), 2) abstrakcyjno-konkretne (fizyka, chemja itd.), 3) konkretne (biologja i i.)

Wundt (zob.) dzieli ogół nauk na 1) szczegółowe i 2) filozoficzne. Wśród szczegółowych wyróżnia nauki formalne (matematyka) i realne (przyrodnicze i humanistyczne). Każdy z tych działów rozpada się na 3 poddziały. Nauki przyrodnicze dzieli na fenomenologiczne (fizyka, fizjologja itd.), systematyczne (astronomja, geografja itd.), genetyczne (geologja, historja rozwoju organizmów itd.). N. humanistyczne: Do fenomenologicznych należy psychologja, do systematycznych filologja, ekonomja, prawodawstwo, do genetycznych historja. Nauki filozoficzne dzielą się: a) genetyczne, (logika formalna, teorja poznania, metodologja, hist. filozofji) b) systematyczne czyli nauki o zasadach (metafizyka, etyka, estetyka, filozofja religji, historji, przyrody itd.) Lit. Wundt: „Wstęp do filozofji", W. M. Kozłowski: „Klasyfikacja nauk".

Klasztorne szkoły rozpowszechniły się w początkach średniowiecza w krajach romańskich i germańskich a później w Polsce. Były one prowadzone przez zakony, a zwłaszcza benedyktynów i dzieliły się na wewnętrzne (interior) dla duchownych i zewnętrzne (exterior) dla świeckich. W czasach nowożytnych prowadzili szkoły jezuici (zob.) i pijarzy (zob.). Dzisiejsze szkoły, prowadzone przez zakony, głównie żeńskie, nie mają

specjalnych własnych programów, ale te same, co wogóle szkoły prywatne i państwowe.

Klaustrofobja *gr.* lęk przed zamknięciem, objaw patologiczny.

Kleantes (III w. przed Ch.) filozof grecki ze szkoły stoików.

Klechda fantastyczna opowieść ludowa o treści zazwyczaj groźnej, strasznej (np. o Madeju Zbóju). Podobne utwory o djabłach, demonach, czarownicach, wilkołakach itp. znajdują się także w literaturze dziecięcej i działają na niewyrobione umysły szkodliwie. Już Locke (zob.) był stanowczym przeciwnikiem tego rodzaju utworów dla dzieci. W ostatnich czasach zwalczał tę literaturę Króliński (zob.) w czasopismach pedagogicznych, prasie codziennej i osobnych publikacjach („O książce dziecka", „Polska literatura dla dzieci i młodzieży").

Klecki Walerjan (ur. 1868) chemik polski. Prace: „Bakterjologja w rolnictwie i przemyśle rolniczym", „Rozwój i zadania współczesnej mikrobiologji chemicznej".

Kleczyński Jan (1837—1895) kompozytor polski, autor „Słownika wyrazów, używanych w muzyce" i studjów o interpretacji dzieł Chopina.

Kleiner Juljusz (ur. 1886) profesor Uniw. J. K., historyk literatury, autor pomnikowych biografij Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego. Swietny pisarz, głęboki myśliciel i wytrawny krytyk, umysł samodzielny, erudycja fenomenalna; należy do uczonych, którzy naukę polską o literaturze postawili na poziomie najwyższych wymagań współczesnej wiedzy na Zachodzie. Wychował całe zastępy polonistów entuzjastów. Jest członkiem Akademji Literatury Polskiej. Dzieła jego wydaje Zakład Nar. im. Ossolińskich we Lwowie.

Klemens z Aleksandrji (ok. 160—216) filozof pogański, później chrześcijanin. Dzieła: „Protreptikos", „Paidagogos", „Stromata". Najważniejszą z całej nauki K. jest chrześcijańska gnoza, która ma za punkt wyjścia i podstawę wiarę w naukę Chrystusa i polega na filozoficznem, naukowem zgłębieniu tej wiary. (Obszernie w „Historji filozofji" któregokolwiek autora.)

Klemensiewicz Zenon (ur. 1891) polonista, specjalista w dydaktyce języka polskiego. Prace: „Język polski", „Nasz język", „Metoda nauczania głosowni opisowej", „Dydaktyka nauki o języku ojczystym", „Opieka rodziny nad mową dziecka" i i.

Kleptomanja *gr.* chorobliwy popęd do kradzieży, nie z wyrachowania dla korzyści, lecz pod wpływem popędu. Objawia się w związku ze zboczeniami na tle dziedzicznem np. u dzieci alkoholików itp. Wychowawca ma bardzo trudne zadanie, które wymaga zrozumienia psychiki chorego i taktu pedagogicznego. Jak z takiem dzieckiem postępować, piszę Karin Michaëlis w książce „Radosna szkoła".

Klęsk Adolf (ur. 1876) lekarz, współzałożyciel szkoły specjalnej dla umysłowo upośledzonych w Krakowie. Autor prac: „Chirurgja nerwów", „Kora mózgowa w świetle badań chirurgji", „Poradnik dla jednoręcznych", „Zwierzenia histeryczki", „Bolesne strony życia kobiety" i i.

Klimat *gr.* zespół zjawisk atmosferycznych. Rozróżniamy:

k. matematyczny, zależny od szerokości geograficznej. (Panowałby na ziemi, gdyby jej powierzchnia nie posiadała gór, mórz itp.);

k. fizyczny, ogół stanów pogody w obrębie dłuższego okresu czasu. Na ukształtowanie k. fizycznego wpływa położenie w stosunku do morza *(k. oceaniczny, lądowy)*.

Ze względu na położenie pionowe obszaru rozróżniamy *k. górski* i *nizinny*.

Lit.: Bzowski K.: „Jak uczyć o klimacie".